

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO - MAPSI

FERNANDA BORDALO DE ARAUJO REIS

**HISTÓRIAS DE ADOLESCENTE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE  
A ESCOLA**

PORTO VELHO/RO

2011

FERNANDA BORDALO DE ARAUJO REIS

## **HISTÓRIAS DE ADOLESCENTE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia,  
para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos  
Educativos

Orientadora: Dra. Elizabeth Antônia Leonel de  
Moraes Martines.

Co-orientadora: Dra. Ana Maria de Lima Souza

PORTO VELHO/RO

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

R3751h

Reis, Fernanda Bordalo de Araujo

Histórias de adolescente: sentidos construídos sobre a escola / Fernanda Bordalo de Araujo Reis. Porto Velho, Rondônia, 2011.  
156f.:il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Lima Souza

1. Adolescência 2. Escolarização 3. Narrativa autobiográfica 4. Sentido 5. Cultura.  
Martines, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes; Souza, Ana Maria de Lima II. Título.

CDU: 159.922.8:37

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**FERNANDA BORDALO DE ARAUJO REIS**

## **HISTÓRIAS DE ADOLESCENTE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

**Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines**

Instituição: MAPSI/UNIR Assinatura:\_\_\_\_\_

**Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.**

Instituição: MAPSI/UNIR Assinatura:\_\_\_\_\_

**Dr. Marcelo Domingues Roman**

Instituição: UNIFESP Assinatura:\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À Julia, adolescente da minha vida, que me proporciona elaborar novos sentidos para minha existência diariamente.

À Luisa, que me orgulha a cada dia pela adulta que se tornou e pela relação que construímos juntas.

À Joana e Frederico que povoaram minha mente nos momentos mais difíceis do caminho, me dando inúmeros motivos para persistir.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos adolescentes que gentilmente colaboraram com esta pesquisa.

Aos estudantes que fazem e fizeram parte da minha vida de docente e que me inspiraram a  
buscar respostas para as minhas inquietações.

À Jessycha, que abriu seu coração e se propôs a contar sua história.

À Prof. Elizabeth Martines, que se dispôs a me acolher como orientanda e me acompanhou  
pacientemente durante esses dois anos, dedicando intensamente seu tempo e seu trabalho.

A Professora Ana Maria, minha co-orientadora, pelo constante incentivo desde a inscrição  
para seleção do mestrado e por todo o empenho desde então.

Aos professores Marli Tonatto Zibetti e Marcelo Roman por suas relevantes contribuições a  
esse estudo.

Aos professores do MAPSI: Vanessa, Iracema, Luis Alberto, Marli, Ivonete, Neusa e Juliano  
pela importante participação nessa etapa da minha formação.

Aos companheiros e companheiras do MAPSI cuja companhia e estímulos foram essenciais  
nessa jornada, especialmente Vanessa, Sheylla, Elisângela, Carla e Edmar. Os dias, as  
escutas, as risadas e lágrimas, enfim, todos os momentos compartilhados em atos e palavras,  
estão impregnados nas entrelinhas desse texto.

A Professora Maria Ângela que em um dia distante afirmou que eu poderia chegar até aqui.

À Rose, Isabel, Charlene e Naiara, companheiras da graduação que me proporcionaram a  
construção de uma relação de amizade que permanece.

Às queridas Ana Carla, Valéria, Déa, Viviane e Érika: que me fazem desfrutar dos benefícios  
do afeto sincero e despretensioso.

A todos os familiares e amigos que se preocuparam e em algum momento dessa caminhada  
ofereceram seu apoio e suas orações, que foram essenciais nesse percurso.

A meus pais que, compelidos a aceitar minha distância, contribuem significativamente para  
que eu esteja onde estou hoje.

À Antônio, companheiro de viagem, que me ajuda a crescer, sempre.

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do  
mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que  
é de hábito como coisa natural, pois em tempo  
de desordem sangrenta, de confusão  
organizada, de arbitrariedade consciente, de  
humanidade desumanizada, nada deve  
parecer natural, nada deve parecer  
impossível de mudar.

Bertolt Brecht

## RESUMO

Essa dissertação está incluída o âmbito da investigação sobre a escolarização de adolescentes e tem como objetivo compreender os sentidos que adolescentes atribuem à escola a partir de suas experiências escolares. Os dados empíricos foram colhidos em entrevistas realizadas com uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental e gravadas em áudio. Fazendo uso de um estímulo visual fornecido pela pesquisadora e de uma pergunta geradora, a participante narrou sua história na escola, discorrendo livremente sobre sua experiência de vida. Os dados, em forma de autobiografia, foram transcritos e estudados em suas peculiaridades segundo proposta de Bruner (1987/2004; 1991; 1997a; 1997b). A análise da narrativa mostrou que a trajetória escolar dessa adolescente corre paralela com sua história de vida familiar, influenciando-se mutuamente e a estudante está consciente que as duas estão claramente imbricadas, podendo se identificar aliados e adversários em seus momentos de crise. Alguns sentidos que emergiram da análise desta narrativa são: a escola como lugar de estudo, para se conhecer e aprender coisas novas, mas sem muito esforço; um lugar de convivência e socialização; uma das instituições que contribuem para a formação da identidade e da autoestima, para o desenvolvimento das potencialidades do educando, ao mesmo tempo que deveria garantir a transmissão de conhecimentos culturalmente produzidos, necessários para a humanização de todos. Também se destaca o sentido da necessidade desta instituição ser um lugar privilegiado de escuta sensível para as crianças e adolescentes, que tem geralmente falhado nessa tarefa. Na narrativa analisada ficam evidentes ainda as consequências geradas pela falta de diálogo no ambiente escolar e as formas encontradas pela jovem aluna para chamar a atenção para a sua dor, que poderiam ser facilmente rotuladas de rebeldia e associadas ao período da adolescência. Compreende-se, após o estudo, a multiplicidade de fatores que influenciam a história da adolescente, a partir dos quais são construídos os sentidos sobre a escola, sobre si-mesma e sobre os outros e que, portanto, a adolescência precisa ser pensada como uma categoria que se constrói dentro de uma história, cultura e tempo específicos e em meio a relações sociais que a contextualizam.

Palavras-chave: Adolescência, escolarização, narrativa autobiográfica, sentido, cultura.



## **ABSTRACT**

This master's thesis is included within the extent of research on the education of adolescents and aims at understanding the personal meanings that adolescents give to their school experiences. Empirical data has been collected from interviews with a student in year 6 of elementary school and tape-recorded. Making use of a visual stimulus provided by the researcher and a generating question, the participant narrated her school history, talking freely about her life experience. The data in the form of autobiography, was transcribed and studied in its particularities through the structural analysis of narratives and discourse analysis, as proposed by Bruner (1987/2004, 1991, 1997a, 1997b). The analysis of this narrative showed that the teenager's school life runs parallel with the history of her family life under mutual influence and the student is aware that both are clearly intertwined and can identify allies and adversaries in moments of crisis. Some personal meanings which emerged from the analysis of this narrative are: the school as a place to study, to know and learn new things but without much effort, a place of socialization and living together, one of the institutions that contribute to the formation of identity and self-esteem to the development of the student's potential, while it should ensure the transmission of culturally produced knowledge, necessary for the humanization of all. It also highlights the sense of need of this institution is a special place for sensitive listening to children and adolescents, but generally has failed in its task. In the narrative the consequences generated by the lack of dialogue within the school are evident and the young student found ways to draw attention to her pain, that could easily be labeled and associated with the rebellious teenage years. It is understood, after the study, the multiplicity of factors that influence the story of the teenager, from which the meanings of school, of herself and of others are built and, therefore, adolescence needs to be thought of as a category which is built within a specific history, culture and time, and in the midst of social relations that contextualize it.

Key-words: Adolescence, schooling, autobiographical narrative, personal meaning, culture.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Fases de melhoramento ou degradação de projetos humanos em narrativas segundo Bremond (1996/2009) 51
- Quadro 2 – Sequência narrativa: parte 1 – Educação Infantil. Nível das funções: panorama externo 82
- Quadro 3 – Sequência narrativa: parte 1 – Educação Infantil. Nível das ações: panorama interno 82
- Quadro 4 – Sequência narrativa: parte 2 – Ensino Fundamental Séries Iniciais. Nível das funções: panorama externo 85
- Quadro 5 – Sequência narrativa: parte 2 – Ensino Fundamental Séries Iniciais. Nível das ações: panorama interno 86
- Quadro 6 – Sequência narrativa: parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais. Nível das funções: panorama externo 88
- Quadro 7 – Sequência narrativa: parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais. Nível das ações: panorama interno 90

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 1 – Rendimento e Movimento Escolar. Ensino Fundamental. Número de reprovados no Ensino Fundamental por Série/Ano, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008 20
- Tabela 2 – Rendimento e Movimento Escolar. Ensino Fundamental. Número de alunos que deixaram de freqüentar a escola no Ensino Fundamental, por Série/Ano, segundo a Região Demográfica e a Unidade da Federação – 2008 20
- Tabela 3 – Indicadores de Rendimento Escolar. Ensino Fundamental. Taxa de reprovação, por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009 21

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO : A ESCOLHA DO CAMINHO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 DEFININDO O TRAJETO: QUESTÕES DO MÉTODO .....</b>	<b>24</b>
1.1 A pesquisa qualitativa.....	24
1.2 Ouvindo os alunos .....	25
1.3 Sentido e Significado.....	27
1.4 Instrumentos: as narrativas autobiográficas e suas perspectivas .....	40
1.5 Campo.....	43
1.6 Participantes e procedimentos .....	45
1.7 Trabalhando com os dados: uma análise estrutural da narrativa .....	48
1.7.1 A proposta metodológica de Bremond .....	49
<b>2 AJUSTANDO AS COORDENADAS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>55</b>
2.1 Os adolescentes, quem são?.....	56
2.1.1 Uma forma de olhar: tudo é natural.....	57
2.1.2 Outra forma de olhar: sob influências da história e da cultura .....	60
2.2 A função da escola: refazendo o caminho .....	67
2.2.1 A rota dos documentos oficiais .....	67
2.2.2 Roteiros da escola: direções mais frequentes .....	71
2.2.3 A função da escola na perspectiva da psicologia histórico-cultural .....	75
2.2.4 Os objetivos da Educação na escola da atualidade.....	77
<b>3 O ITINERÁRIO DA VIAGEM: HISTÓRIAS DE ADOLESCENTE .....</b>	<b>80</b>
3.1 A história de Jéssycha.....	80
3.1.1 O mapa da trilha: a análise estrutural da narrativa .....	81
3.1.2 Ações de aliados e de adversários no percurso.....	92
3.1.3 Múltiplos sentidos construídos com o caminhar .....	101
3.1.4 Para além da estrada: questões e direções .....	113
<b>AVALIANDO O CAMINHO: REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR</b> .....	134
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>135</b>

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL.....	136
APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS ESTIMULADORAS .....	137
APÊNDICE E - IMAGEM ESTIMULADORA .....	138
APÊNDICE F – CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES .....	139
APÊNDICE G – A NARRATIVA DE JÉSSYCHA .....	140
APÊNDICE H – ANÁLISE ESTRUTURAL DA NARRATIVA.....	147

## INTRODUÇÃO : A ESCOLHA DO CAMINHO

*Two roads diverged in a wood, and I –  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference<sup>1</sup>.  
(FROST, 1920/1999)*

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como alunos adolescentes percebem suas experiências escolares. A principal motivação que me levou a pensá-la faz parte da inquietação em relação à maneira pela qual a escola tem analisado ou compreendido a adolescência, a partir da minha experiência como professora e coordenadora pedagógica.

Percebi, no meu trajeto profissional, que a relação com os adolescentes tem sido predominantemente conflituosa. Enquanto os/as estudantes reclamam de práticas enfadonhas e desinteressantes, os professores os consideram indisciplinados e desinteressados, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Pais muitas vezes procuram a escola afirmando que não sabem o que fazer diante da atitude dos seus filhos/as. Outros atores escolares, como diretores, coordenadores e técnicos, também apontam em seus discursos uma enorme dificuldade em se relacionar com os estudantes adolescentes, naturalizando-os como agitados, desrespeitosos e rebeldes.

Como se pode inferir, as concepções sobre o adolescente se relacionam a ideias de conflitos com o mundo, com os adultos e consequentemente com pais e professores. Imagens de idealismos, inconformismos, rebeldias, transgressões e revolução, são frequentemente associadas a este período da vida em que costuma aflorar o espírito crítico e contestador, além das fortes influências sociais que refletem no funcionamento psicológico e na constituição da noção de si mesmo.

Ao buscar apoio na Psicologia para o estudo do tema, está claro que a concepção vigente sobre adolescência também está fortemente ligada a estes tipos de estereótipos conforme constatamos nos estudos de Bock (1997) e Checchia (2006) que apresentam as ideias de Stanley Hall, Debesse e Erikson referenciando a adolescência como uma fase marcada por conturbações vinculadas à sexualidade ou ainda como uma etapa de confusões e enfrentamentos com mentalidade própria e psiquismo característico, a partir das quais se

---

<sup>1</sup> Duas estradas divergiam em um bosque e eu, eu escolhi a menos percorrida, e isso fez toda a diferença.  
(tradução livre)

instalou uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente que foi incorporada culturalmente.

O professor parece não entender o aluno adolescente que está na sala de aula, possivelmente por estar contaminado por essa concepção de Psicologia que naturaliza tudo, inclusive crises, e assim fica-se esperando que todos os adolescentes tenham as mesmas crises e problemas, que não necessariamente serão vivenciados por todos igualmente. Entretanto, na perspectiva histórico-cultural, todo e qualquer fato só pode ser compreendido a partir de sua inserção na sociedade em que foi produzido. Assim se considerarmos que o estudante adolescente é produto de uma construção histórica e coletiva, concepção crítica que se adota nesta pesquisa, é preciso superar esta aparente justificativa de fase natural de desenvolvimento, ir à busca de respostas para nossas perguntas que levem em conta o que ele pensa e como ele mesmo percebe a escola durante este período de transição que se dá em sua vida. Destarte, o destaque na construção social e histórica da adolescência e da escolarização, em oposição à sua naturalização, é fundamento deste trabalho.

Neste caminho, a leitura da dissertação de Checchia (2006) que investigou a versão de jovens adultos das classes populares, estudantes da oitava série em uma escola pública de São Paulo sobre a experiência escolar na adolescência, foi a motivação para aprofundamento deste estudo sobre a interpretação dos estudantes a respeito de sua experiência escolar. A autora utilizou a técnica do grupo focal e os adolescentes enfatizaram a necessidade de romper com uma imagem pejorativa que lhes é socialmente atribuída e demonstraram preocupações com a qualidade do ensino nas escolas públicas, revelando uma experiência escolar predominantemente atravessada pela não-escuta, desrespeito e humilhação, ressaltando a relevância em se propiciar a comunicação entre os participantes do contexto escolar.

A utilização de dois sites de buscas de Teses e Dissertações foi a fonte inicial para localização de estudos sobre o assunto, partindo-se do termo adolescência e combinando-o, em seguida, com escolarização e experiência escolar.

Localizei na base de dados da Universidade de São Paulo – USP 104 trabalhos sobre a adolescência, sendo que 62 estão vinculados a área de Ciências Biológicas, focalizando aspectos relacionados à saúde. Os outros 42 estão assim distribuídos: quatro sobre Lingüística, três sobre Neurociências e dois do campo da Sociologia. 25 pesquisas estão na



área da Psicologia e sete da Educação, mas apenas cinco se relacionam a processos de aprendizagem e de escolarização.

A Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP tem cadastrados 97 trabalhos sobre a adolescência, dos quais apenas três tratam de processos que constituem as instituições escolares e educacionais na perspectiva da Psicologia.

Foi possível então constatar que, nos sites pesquisados, quando a adolescência é foco de pesquisas, em poucas ocasiões os estudos estão relacionados aos processos escolares destes jovens estudantes.

Continuando a busca de pesquisas acerca do tema, localizei ainda publicação em que Spósito (2009) e colaboradores fizeram levantamento de trabalhos sobre jovens/adolescentes nas áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, que ratifica o que foi previamente encontrado. Apesar dos 1427 estudos identificados, este número ainda não ocupa grande relevância dentro de suas áreas.

Na produção em Educação, encontrei estudos voltados para as trajetórias escolares dos jovens tanto da educação básica quanto da educação superior, reunindo 173 trabalhos, sendo 151 dissertações (87,3%) e 22 teses (12,7%), tendo, a maioria dos trabalhos, como universo empírico escolas de ensino médio, significando 41% do total.

Spósito (2009) aponta ainda que o reconhecimento da juventude como categoria analítica começa a se fazer presente no universo empírico que compõe o balanço atual, mas ao mesmo tempo os trabalhos não dialogam entre si e inexistem fóruns acadêmicos e periódicos científicos voltados para a temática no Brasil.

Em sua análise da produção acadêmica que trata da relação dos jovens com a escola, Spósito (2009), buscando compreender como a questão da juventude foi tematizada por dissertações e teses produzidas entre os anos de 1999 a 2006 nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, identificou que a análise dos significados da escola e das práticas escolares para os alunos e/ou seus professores era o objetivo de 39 produções, cujo objeto comum era “reflexões em torno dos significados, sentidos e/ou representações sobre as trajetórias escolares e/ou a instituição escolar, seu cotidiano, suas práticas, as possíveis

funções que cumprem, bem como as expectativas que nutrem em relação à escolarização” (SPOSITO, 2009, p.74)

Uma das precursoras dos estudos sobre os significados que as crianças têm da escola foi Cruz, em 1987, com sua dissertação de mestrado, seguida pela dissertação de Checchia (2006). Estes dois trabalhos analisam as contribuições dos estudantes, considerando-os sujeitos de sua própria aprendizagem. Entretanto, diferentemente de Checchia, Cruz utilizou com as crianças, entrevistas e dois procedimentos do exame psicológico infantil adaptados por ela mesma, para construir os dados de sua pesquisa. Concluiu que as representações iniciais têm evoluído negativamente. As observações realizadas em sala de aula e as entrevistas com professoras revelaram problemas pedagógicos e atitudes negativas em relação à criança pobre e sua família. Por sua vez, os pais, que consideram a escolarização como uma esperança de melhores dias, tentam adequá-los à escola. O saldo, para Cruz, é o fracasso escolar e a diminuição da auto-estima das crianças.

Dentro deste tema, os significados, sentidos e representações que o próprio jovem/adolescente atribui à escola e/ou à sua trajetória escolar estão presentes em 21 dissertações e quatro teses, mas a predominância do campo empírico é do Ensino Médio em 60% do total das pesquisas (SPÓSITO, 2009).

Complementarmente é preciso destacar que, apesar da perspectiva de pensar criticamente a adolescência contida nessas produções, Contini, (2002); Ozella (2003) e Aguiar, Bock e Ozella (2009) também indicam um número irrisório de estudos que, favorecendo a comunicação no ambiente escolar, buscavam compreender estes jovens, partindo do que tinham a dizer sobre sua condição de aprendizes.

A importância de se “resgatar a história não documentada do processo de escolarização” é apontada por Souza, a qual se refere à ideia de que

Essa história não está nos arquivos escolares, mas precisa ser reconstruída analiticamente a partir de referenciais teórico-críticos, tendo como elemento fundamental as diferentes versões ou os diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades, analisando a presença estatal e como essa presença é interpretada e transformada em práticas na vida diária escolar. (SOUZA, 2000, p.129)

Enfatiza-se, então, a importância em se propiciar o pensamento e a expressão dos estudantes sobre a escola por intermédio da escuta da sua versão a respeito de sua experiência na escola, considerando-o como sujeito de seu processo de aprendizagem, e consequentemente propiciando um momento de reflexão sobre sua formação, primeiro passo para uma possível tomada de consciência dos processos que influenciam suas vidas diretamente.

Considerando-se o recente levantamento de Spósito (2009) apontando que a maioria dos estudos sobre adolescentes/jovens concentra-se nas séries do Ensino Médio e os indicadores da Sinopse Estatística da Educação Básica 2008 (BRASIL, 2009), que apontam que, dentre todos os anos do Ensino Fundamental, o 6º ano como o de mais alta taxa de repetência, quer seja no Brasil (16,9%) ou em Rondônia (23,4%), optou-se por focar, neste estudo, os adolescentes que, no 6º ano do Ensino Fundamental, acabaram de ingressar nos anos finais desta modalidade de Ensino e não têm sido priorizados nas pesquisas na área da Psicologia Escolar ou da Educação.

Partindo destes dados, foi feita uma análise documental da legislação que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, buscando contextualizar melhor o que se passa no sistema educacional com relação ao 6º ano.

A década de 90 trouxe diversas reformas na educação brasileira, destacando-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), que introduziu mudanças significativas na estrutura e organização do ensino, no funcionamento e na gestão das escolas e na prática docente.

Em 2005 e 2006 foram promulgadas as Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a) e 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a) que mais uma vez alteraram os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB e, consequentemente, a estrutura do ensino, ao proporem o ensino fundamental obrigatório em nove anos, previsto desde o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Desde então, o ensino fundamental obrigatório passa a ter a duração de nove anos, tornando-se obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, com o objetivo de oferecer formação básica ao cidadão [...]” (BRASIL, 2006a, p. 1).

O Conselho Nacional de Educação, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente, elaborou diretrizes e orientações para a reorganização do ensino fundamental em nove anos e ao reafirmar, através do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008) a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, determina o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deve ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.

As orientações publicadas pelo Ministério da Educação – MEC - trouxeram a exigência de um novo tratamento político, administrativo e pedagógico que assegure a todas as crianças “[...] um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006b, p. 7), destacando ainda que no Brasil e nos outros países da América do Sul o jovem se encontra “[...] em situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a ele a contingência de compensar a defasagem constatada.” (BRASIL, 2004, p.14)

Nesta nova configuração, o 6º ano do Ensino Fundamental é a porta de entrada das séries finais do Ensino Fundamental, e seu objetivo não está claramente disposto na legislação ou nos parâmetros curriculares nacionais, que se limitam a registrar os objetivos gerais do Ensino Fundamental bem como os objetivos específicos de cada área. Em tese, este ciclo deveria promover um aprofundamento e uma ampliação dos conhecimentos em áreas já trabalhadas nas séries iniciais e a introdução de novos conhecimentos e noções.

Dados oficiais do censo escolar 2008, último que divulgou demonstrativos das séries que apresentam maior índice de fracasso escolar em números absolutos (Tabelas 1 e 2), nos levam a afirmar que esse grau de ensino apresenta dificuldades e que os estudantes ainda não se apropriam de forma competente dos conteúdos ali ministrados, sendo o ano escolar que apresenta os maiores números relacionados à evasão e repetência.

Tabela 1 – Rendimento e Movimento Escolar

Ensino Fundamental

Número de reprovados no Ensino Fundamental por Série/Ano, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008

Unidade da Federação	Número de Reprovados no Ensino Fundamental, por Série/Ano, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008									
	Total	Série								
		Ano Inicial	1ª série/ 2º ano	2ª série/ 3º ano	3ª série/ 4º ano	4ª série/ 5º ano	5ª série/ 6º ano	6ª série/ 7º ano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
Brasil	3.607.948	74.471	447.234	499.298	334.765	339.018	<b>681.911</b>	508.785	375.934	346.532
Região Norte	471.778	7.390	109.105	89.174	54.813	43.436	<b>67.396</b>	45.851	29.907	24.706
Rondônia	42.263	175	5.748	4.550	3.850	2.837	<b>9.516</b>	7.266	4.954	3.367

Fonte: INEP

Tabela 2 – Rendimento e Movimento Escolar

Ensino Fundamental

Número de alunos que deixaram de frequentar a escola no Ensino Fundamental, por Série/Ano, segundo a Região Demográfica e a Unidade da Federação – 2008

Unidade da Federação	Número de Alunos que Deixaram de Frequentar a Escola no Ensino Fundamental, por Série/Ano, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008									
	Total	Série / Ano								
		Ano Inicial	1ª série/ 2º ano	2ª série/ 3º ano	3ª série/ 4º ano	4ª série/ 5º ano	5ª série/ 6º ano	6ª série/ 7º ano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
Brasil	1.324.754	54.743	130.786	96.356	92.934	96.395	<b>271.878</b>	211.275	184.494	185.893
Região Norte	227.119	8.809	40.017	23.690	20.947	19.614	<b>39.451</b>	29.497	23.475	21.619
Rondônia	11.998	491	992	699	682	697	<b>2.492</b>	2.177	1.909	1.859

Fonte: INEP

No ano de 2008, enquanto a taxa de abandono no Ensino Fundamental por série no Brasil está em 4,4%, se olharmos para o 6º ano, teremos um percentual de 6,8%. Na Região Norte esse percentual chega a 9,9%. Quanto à reprovação, a história se repete. Se a média dos alunos reprovados no Ensino Fundamental em Rondônia é de 14,8%, nos alunos do 6º ano, esse índice chega a 23,4%. (BRASIL, 2010a)

Os indicadores de 2009 quanto à taxa de reprovação, atualizados pelo INEP em dezembro de 2010, demonstram a manutenção de índices semelhantes.

Tabela 3 – Indicadores de Rendimento Escolar

Ensino Fundamental

Taxa de reprovação, por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação –

2009

Unidade da Federação	Taxa de Reprovação, por Série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009									
	Total	Série								
		Ano Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	11,1	3,0	11,0	12,8	8,7	8,7	<b>16,5</b>	13,6	11,5	11,1
Região Norte	13,5	3,5	19,6	18,3	13,0	10,3	<b>16,3</b>	13,0	10,4	9,4
Rondônia	14,5	0,8	17,8	14,0	11,6	8,7	<b>23,9</b>	19,9	15,9	12,3

Fonte: INEP

Verifica-se o alto índice de alunos reprovados no 6º ano/5ª série em relação às outras séries e mais ainda, a alarmante taxa de 23,9% de reprovados no estado de Rondônia, em comparação aos 16,5% no Brasil e 16,3% na Região Norte. (BRASIL, 2010b)

Assim, diante dos dados apontados, pode-se afirmar que um gargalo do ensino fundamental situa-se no 6º ano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já apontavam, quando de sua elaboração, que a entrada dos alunos na 5ª série, atual 6º ano, era marcada por dificuldades de integração às novas exigências, que muitas vezes interferem no desempenho escolar, justificando que isso ocorre por dois fatos concorrentes:

Por um lado, os alunos são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola. (BRASIL, 1997. p. 29)

O mesmo dispositivo ainda complementa:

Atenção especial deve ser dada aos momentos de transição entre um tipo de exigência e outro. Um desses momentos vem ocorrendo, na maior parte das escolas, na passagem do segundo para o terceiro ciclo, marcada por experiências muito fortes para os alunos. De um lado, o orgulho de estar crescendo e passando para o lado “dos grandes”, e, de outro, um certo temor diante da substituição da convivência com um único professor pela interação com seis ou sete professores diferentes. Sem uma atenção especial a essas passagens, muitos alunos não conseguem dar conta das novas exigências e terminam por ser reprovados. (BRASIL, 1997, p. 127)

Diante desse contexto, uma inquietação me move na busca de analisar os sentidos construídos pelos estudantes adolescentes do 6º ano do ensino fundamental sobre suas

experiências escolares, a partir das narrativas autobiográficas conforme orienta Bruner (1997a). Essa busca foi guiada por uma questão norteadora: Como os estudantes do 6º ano interpretam suas experiências na escola?

Para uma melhor organização este estudo assumiu a seguinte configuração: Na Parte I, intitulada “Definindo o Trajeto: Questões do Método” justifico a opção por realizar uma pesquisa qualitativa, explicitando o caminho investigativo e os procedimentos utilizados, enfatizando as narrativas autobiográficas, segundo Bruner (2001). Também descrevo a escola, espaço no qual as entrevistas narrativas foram realizadas. Na segunda parte, “Ajustando o foco: considerações teóricas”, apresento levantamento de concepções adotadas sobre a adolescência, buscando apontar caminhos para a superação da abordagem naturalizante, evidenciando essa fase da vida como um fenômeno histórico cultural e uma releitura de documentos oficiais e concepções pedagógicas mais comuns na escola brasileira para auxiliar na compreensão dos sentidos que os adolescentes construíram de seu percurso escolar. Na Parte III – “O Itinerário da viagem: histórias de adolescente”, a participante desta pesquisa – uma adolescente - fala de suas histórias na escola, fazendo-me refletir sobre seu percurso escolar. Estão presentes suas experiências e as interpretações que ela faz de suas vivências, dentro de formações discursivas, destacando-se o sentido atribuído aos eventos narrados. Trata-se do momento em que procuro compreender os múltiplos sentidos que ela construiu sobre a escola, dialogando com a literatura da área e analisando as implicações para a prática pedagógica. Por fim, apresento minhas considerações finais, as referências e os apêndices que elucidam os detalhes deste estudo, que espero possa contribuir com elementos para compreensão de como a escola é percebida pelos alunos adolescentes e para o avanço nesta área do conhecimento.





# **1 DEFININDO O TRAJETO: QUESTÕES DO MÉTODO**

Uma pesquisa é feita por meio de escolhas. Nesta parte procuro descrever os caminhos percorridos nesse estudo, apontando as escolhas metodológicas que foram sendo definidas a partir do objetivo de conhecer os sentidos construídos pelos adolescentes sobre sua experiência escolar.

Sendo assim, destaco a questão do sentido, as entrevistas narrativas e a descrição do campo em que a pesquisa foi realizada. Em seguida, descrevo os procedimentos adotados durante o percurso, incluindo os instrumentos e os procedimentos utilizados no campo, evidenciando em seguida, de que forma foram analisados os dados que deram origem aos resultados apresentados na terceira parte.

## **1.1 A pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa tornou-se uma ferramenta importante nas últimas décadas, particularmente nos estudos das relações sociais, especialmente diante das limitações apontadas pela pesquisa quantitativa. Por isso, a Psicologia passa a utilizar-se das concepções qualitativas com mais periodicidade (FLICK, 2009), buscando complementar informações fornecidas pelas pesquisas positivistas.

Minayo (2008) aponta as metodologias qualitativas como capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais e aplicáveis aos estudos das percepções, opiniões e interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam.

Bogdan e Biklen (1994) pontuam que os pesquisadores qualitativistas procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem sentidos e significados e os descrevem, buscando conhecer as vivências dos sujeitos e o sentido que essas pessoas atribuem a determinadas experiências de vida.

Nessa direção, a abordagem qualitativa é percebida como mais adequada ao que se pretende pesquisar, por se preocupar com o sentido que os fenômenos ganham para os que os vivenciam, o que possibilita a construção de relação com o conhecimento, considerando-o como dinâmico e historicizado. Nessa esteira, assim se coloca Teixeira:

Como não há pesquisa alheia à sociedade e à história, a pesquisa social a entendemos como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividades dotada de sentidos, intenções e interesses. Assim compreendida, a própria investigação da vida social – e não apenas os objetos de estudo e sujeitos envolvidos na pesquisa – inscreve-se em historicidade e temporalidade que contém implicações de várias ordens, inclusive políticas. (TEIXEIRA, 2003, p.81)

É seguindo essa forma de compreender a pesquisa e o objetivo desse estudo que se pretende prosseguir em busca dos sentidos construídos pelos adolescentes sobre seu processo de escolarização.

## 1.2 Ouvindo os alunos

*Só podem entregar-se às crianças aqueles que acreditam que valha a pena.*  
(TONUCCI, 2005)

Vigotski<sup>2</sup> (1935/1989)<sup>3</sup> e Bruner (2001) parecem concordar que a escola funciona como espaço cultural voltado para a aquisição de conhecimentos e experiências. Ao mesmo tempo constitui um contexto de socialização, um sistema de atividade no qual as trocas são mediadas por valores, crenças e signos sociais próprios.

Influenciado pelos estudos de Vigotski, Bruner (2001) aponta a importância da cultura para o processo educacional, contribuindo significativamente para o olhar sobre a aprendizagem como processo e da cultura como dimensão indispensável na compreensão da atividade cognitiva.

Pode-se perceber, então, que além da cultura, outro ponto importante de convergência entre estes dois teóricos é a importância da linguagem. Nos escritos de Vigotski (1935/1989), as funções psicológicas superiores não são fruto apenas do processo de

---

<sup>2</sup> O nome Vigotski vem sendo grafado de diferentes formas. Nesse trabalho essa será adotada.

<sup>3</sup> Ano da primeira publicação/edição consultada.

maturação biológica, mas principalmente do desenvolvimento cultural, construído pela mediação através de instrumentos psicológicos dentre os quais, o mais importante é a linguagem e ao trabalhar o significado da palavra torna-se possível alcançar a análise das relações entre pensamento e linguagem.

Assim, para que as práticas pedagógicas sejam mais adequadas e eficientes, Vigotski (1934/2001a) aponta que é necessário conhecer as concepções que o estudante traz para a escola para a construção de significados. Suas experiências culturais e familiares não podem ser negadas e para tal o diálogo é essencial, pois possibilita o diagnóstico de suas ideias em vários momentos da aprendizagem: “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento”. (VYGOTSKY, 1934/2001a, p. 481). É possível então remeter a importância de vislumbrar o estudante como um sujeito envolto em sua rede de relações, percebendo, sentindo, pensando e intervindo.

Bruner (2001) também destaca que, historicamente, a maioria das escolas têm visto os alunos como *tábulas rasas*, apesar do avanço nas pesquisas de várias áreas que apontam a importância de reconhecer a perspectiva da criança no processo de aprendizagem, através das atividades de discussão e da colaboração. A criança passa a ser considerada como capaz de ter crenças e ideias, pensar sobre seu próprio pensamento, extraindo sentidos por conta própria.

Portanto, realizar pesquisas com crianças e adolescentes na perspectiva crítica destes autores implica atentar para suas concepções e opiniões, e não somente o objetivo da pesquisa ou a visão dos adultos e, conseqüentemente, transformá-los em sujeitos de pesquisa.

Nessa direção, Cruz (2010) aponta para um aumento em trabalhos científicos que têm crianças e adolescentes como sujeitos, não para avaliá-los, mas para compreender o que pensam sobre determinados assuntos, o que demonstra a concepção de que eles são suficientemente competentes para expressar seus pensamentos e sentimentos, sem a necessidade de recorrer a adultos que os circundam.

As pesquisas que se configuram a partir da perspectiva das crianças se caracterizam, segundo Simão e Silva (2008), por focalizar as crianças para o estudo das realidades das infâncias. Entende-se, portanto, que esse procedimento é compatível com o objetivo deste estudo e permite um olhar mais atento diante das várias condições concretas de ser adolescente.

Sarmiento e Pinto destacam que:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.25)

Parece, pois, que a escuta dos adolescentes, pode apontar fatos que enquanto adultos já não conseguimos mais ouvir ou ver. Entretanto, é essencial obter a adesão dos adolescentes para que seja possível atingir o objetivo que se pretende e Cruz (2010) reconhece a necessidade de um real empenho de deslocamento do pesquisador para tentar compreender o ponto de vista da criança, com esforço para se manter aberto ao que surgir, uma possibilidade de ver e ouvir o que não espera.

### 1.3 Sentido e Significado

As relações entre sentido e significado têm despertado o interesse de psicólogos, linguistas e outros especialistas há muito tempo, mas até hoje as suas relações ainda não estão bem estabelecidas. Vigotski (2001a) esboçou o conceito de *sentido*, mas este ficou sem desenvolvimento em sua brilhante obra devido, provavelmente, à sua morte precoce, cabendo a Leontiev o esforço de sua ampliação. Para Vigotski:

O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma destas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. (VIGOTSKI, 2011a, p. 465).

González Rey (2001, p. 210) esclarece que o termo *consciência* utilizado por Vigotski “[...] refere-se à consciência como ‘espaço’ de constituição do psíquico, não ao fato de estar consciente como portador de uma representação ou uma vivência consciente.”. Coube a Leontiev (1983) a expansão das relações entre estes conceitos, esboçadas por Vigotski (2001a).

Para melhor compreender as relações entre sentido e significado recorremos a Vigotski (1930/1991) que relaciona o desenvolvimento da memória ao ato de pensar. Para este autor, à medida que as crianças crescem, as atividades evocadoras da memória mudam e o papel que estas desempenham no sistema das funções psicológicas. “Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão tão íntima entre essas duas funções.” (VIGOTSKI 1930/1991, p. 56).

Essa relação pode ser identificada, por exemplo, com o processo de formação de conceitos, o qual se apóia basicamente nas lembranças de crianças muito pequenas, como neste caso: “[...] se você lhe pergunta o que é uma avó, ela pode muito bem responder, ‘ela tem um colo macio’. (...) a criança expressa um resumo muito claro, das impressões deixadas nela pelo tema em questão, e que ela é capaz de lembrar.” (VIGOTSKI, 1930/1991, p. 57).

Outro exemplo que Vigotski nos apresenta neste texto, é relacionado com a análise do significado das palavras, sendo que “pesquisas nesta área mostram que as associações que estão por trás das palavras são fundamentalmente diferentes conforme se trate de crianças pequenas ou adultos.” (VIGOTSKI, 1930/1991, p. 57).

Para as primeiras, os conceitos expressos por palavras correspondem a grupos de elementos visuais relacionados entre si por certas características visualmente comuns, estando associados a uma série de exemplos, enquanto que os adultos formam conceitos que envolvem um nível de abstração, isto é, por classificação na qual se destaca uma característica definidora de uma classe, a qual, ao mesmo tempo, distingue esta classe de outras semelhantes, sendo como exemplo, os conceitos científicos, que são bem definidos. Assim, no desenvolvimento psicológico, a memória perceptiva é característica dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo responsável pela formação de conceitos espontâneos que evoluem para o pensamento abstrato, que faz uso de conceitos verdadeiros ou científicos.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo memória invertem sua direção. *Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.* Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. (...) Na idade da transição, todas as ideias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos. (VIGOTSKI, 1930/1991, p. 57-8).

Assim, Vigotski conclui que essa evolução da memória humana está baseada no fato dos seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos (de diferentes tipos: ícones, índices ou símbolos).

Segundo Leontiev, o significado é independente da relação individual ou pessoal do homem com a realidade. “O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento”, enquanto que o sentido, por sua vez, “[...] é uma relação que se cria na vida” (LEONTIEV, 1983 p. 97), isto é, uma construção pessoal que depende das condições objetivas e subjetivas das experiências vividas por cada indivíduo.

Com a proposta da teoria da atividade, Leontiev (2001) argumenta que no decorrer do seu desenvolvimento o homem realiza várias atividades, dentre as quais uma será principal: aquela que cerca a vida do indivíduo e que o faz viver em torno dela e que interfere diretamente nas mudanças psicológicas e na formação da personalidade, governando as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e modificando-se nos diferentes estágios de desenvolvimento do homem. Este autor chama de *atividade* uma ação que faça sentido para um indivíduo que a realiza e o sentido se dá pela coincidência entre o motivo (aquilo que impulsiona a ação) e o objetivo ou resultado da ação.

Nessa forma de compreender, os significados de uma palavra estão, de alguma forma, relacionados a explicações instituídas social e historicamente, os quais podem ser encontrados nos dicionários e comportam diferentes definições, enquanto o sentido pode ser inesgotável, por ser mais singular, subjetivo, variando de acordo com as experiências vividas e mais implicado por uma unidade afetivo-cognitiva que constitui o ser humano e sua história. Assim, cada autor de um texto (oral ou escrito) escolhe entre os diferentes sentidos dados socialmente, aquele que melhor expressa seu pensamento, seu estado, seu conhecimento ou opinião. Entretanto,

Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado; não é algo pronto, acabado. [...] podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está ocorrendo, mas que não se expressa claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente, e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226)

De acordo com Vigotski (1931/1984), a atividade principal dos adolescentes (que se desenvolvem em sociedades escolarizadas) é o grupo de estudos e a comunicação íntima pessoal, privilegiando-se as relações com os pares, de modo que a escola se torna um lugar privilegiado, facilitando os encontros com os amigos e os grupos, além de sua principal função que a educação formal relacionada com a transmissão da cultura. Ocorre, portanto, um rompimento entre o círculo escola-família característico da infância, que passa a envolver uma atividade social mais intensa, extra familiar e extra escolar, que requer maior responsabilidade e independência, favorecidas pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos e/ou favorecedoras deste.

Para Facci (2004), a atividade principal na adolescência, como o estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com seus pares, as relações existentes entre as pessoas adultas e contribui para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. Nesse momento há o desenvolvimento de uma comunicação mais íntima entre os adolescentes, cujo conteúdo principal é o outro adolescente e as relações de companheirismo que se estabelecem. Essa atividade principal do jovem tem grande importância no desenvolvimento de sua personalidade e aponta para a transição para uma segunda etapa: a atividade de estudo e profissional, momento em que terá que decidir sobre sua futura profissão.

Entretanto, apesar da teoria da atividade desenvolvida por Leontiev trazer contribuições importantes para a educação, nela estão implícitas concepções que vêm sendo criticadas amplamente nas últimas décadas, como a concepção de conhecimento como “reflexo da realidade” com um crescente abandono do realismo (POZO, 2002) e a concepção de sujeito / subjetividade, combatida principalmente “[...] pelos autores mais conhecidos do pensamento pós-estruturalista francês (Foucault, Barthes, Derrida etc.) [...]”, os quais decretaram a morte destes dois conceitos. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 203).

Segundo este autor, a Teoria da Atividade de Leontiev vem recebendo críticas, enquanto continuidade da obra de Vigotski, por ter enfatizado “[...] a natureza objetiva e não subjetiva do social, e junto com isso se desconhecera tanto o sujeito individual, como aqueles processos complexos da personalidade impossíveis de serem explicados [...]” por meio de uma relação direta com a atividade externa. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 199).

Esse posicionamento teórico se dá dentro de uma corrente que vem se desenvolvendo na ciência e na filosofia e que entende a realidade como construção social, na qual se destacam o construcionismo social e o construtivismo. Segundo Furtado (2001, p. 91),

[...] a realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam (suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isso nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, o que inclui uma dinâmica objetiva (sua base econômica concreta) e também uma subjetiva (o campo dos valores). O indivíduo é o sujeito singular dessa dinâmica e, assim como recebe prontos a base material (dada pela sua inserção de classe) e os valores (o plano da socialização), também é agente ativo da transformação social, independente de ter ou não consciência do fato.

Essa perspectiva vê o sujeito como “[...] historicamente constituído em sua subjetividade, em ações sociais, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado”, rompendo com a dicotomia social-individual e “[...] enfatiza o caráter singular e constituído do sujeito”; também atribui ao sujeito uma capacidade de subjetivação geradora de sentidos e significados em seus diferentes sistemas de relação [...]”. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 195).

O enfoque proposto por González Rey recupera as ideias de Vigotski, que, segundo ele, demonstrou grande interesse no papel das emoções e do social na constituição da personalidade e inclui os avanços que as críticas pós-modernas trouxeram com ênfase no papel da linguagem e do discurso para a compreensão da subjetividade dentro de uma cultura específica.

A definição de subjetividade com a qual trabalhamos nos últimos anos, e que se estende à compreensão da configuração subjetiva não só dos sujeitos individuais, mas dos cenários sociais nos quais atua, nos permitiu definir a simultaneidade constitutiva da subjetividade social e individual no sujeito pessoal, singular, para quem a subjetivação dos espaços sociais atuais nos quais se desenvolve, é inseparável do sentido subjetivo de sua história, sintetizada e organizada nas configurações de sua personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 209).

Esta abordagem traz implicações metodológicas, pois ao admitir que os sentidos subjetivos sejam construídos dentro de contextos culturais, na relação do indivíduo com a dinâmica objetiva e subjetiva do campo social, busca-se apreender também os processos de constituição dos sentidos e dos significados (subjetividade pessoal e social ou a singularidade



e a particularidade). Neste processo, o próprio pesquisador e os instrumentos utilizados passam a fazer parte deste contexto produtor de sentidos e significados.

Ao propor uma Psicologia Cultural, Bruner se propõe a compreender estas relações conjugando dois métodos complementares: com a ajuda da *análise estrutural de narrativas* ele busca o sentido atribuído por cada sujeito inserido dentro de um determinado contexto particular (uma família ou uma instituição, por exemplo), superando a limitação do estruturalismo (que negligencia a história devido ao corte sincrônico do fenômeno estudado) com a *análise do discurso*, que considera a história e a ideologia presentes nos contextos culturais particulares e mais amplos.

Para a análise do discurso, a memória faz parte das condições de produção destes discursos, junto com os sujeitos e a situação (ORLANDI, 1999, p. 30). Para esta autora, “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.”. Assim, o contexto imediato inclui os sujeitos envolvidos com a enunciação e a situação (como no caso de uma entrevista, por exemplo, que coloca em relação o pesquisador e o entrevistado).

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p. 31).

Muitos textos trazem contradições que só podem ser superadas ao considerarmos o interdiscurso: “[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente [...]” (p. 32). Mesmo que o sujeito da enunciação não tenha consciência, estes significados historicamente constituídos o atravessam, pois a língua está marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder, trazendo “[...] em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades.” (p. 32).

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também

significa em ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse ‘x’ (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 1999, p. 32).

Outra questão que tem importância para o método e que precisa ficar clara, se refere ainda às condições de produção do discurso, em relação aos sujeitos e à situação na qual o discurso foi enunciado. Para se compreender melhor este processo recorreremos às noções básicas de análise do discurso apresentadas por Orlandi (1999).

Segundo esta autora, as noções de *relações de sentido*, *relações de força*, *antecipação* e *formações imaginárias* são fundamentais. A primeira delas se refere ao fato de que “[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”, de tal modo que um discurso “[...] tem relação com outros dizeres já realizados, imaginados ou possíveis” e um dos fatores que regulam o processo de produção de sentidos é a antecipação, ou seja, a capacidade que todo sujeito tem de se colocar “no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem.” (ORLANDI, 1999, p. 39).

Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no seu extremo, ele prevê como adversário absoluto. (ORLANDI, 1999, p. 39).

Assim, a argumentação que vai sendo produzida na situação que coloca dois ou mais sujeitos em relação discursiva é dirigida, em parte, por esse mecanismo de antecipação, levando em consideração seus efeitos sobre o interlocutor.

Outro fator que interfere nas condições de produção do discurso é a relação de forças, na qual podemos fazer a distinção entre *lugar* e *posição*. Como indivíduo, o sujeito ocupa um lugar físico bem como um lugar empírico, que se refere à inserção do sujeito em uma sociedade e que poderiam ser sociologicamente descritos.

Quando enunciamos um discurso, falamos de determinados lugares: o lugar de professor, de aluno, de diretor; e a fala de cada um desses atores sociais significa coisas diferentes, uma vez que, “[...] nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são

relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 1999, p. 39-40) e a fala do diretor, vale mais do que a do professor.

Todos esses fatores que interferem na produção do discurso repousam em um mecanismo imaginário, que produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura histórica e cultural.

Assim não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares do sujeito – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito). (ORLANDI, 1999, p. 40).

Diversas abordagens metodológicas podem ser aplicadas ao se considerar a perspectiva qualitativa e a busca pelo sentido, das quais se pretende destacar neste trabalho a utilização das narrativas autobiográficas e os procedimentos que associam a análise estrutural de narrativas com a análise do discurso. Quando narramos “uma história de vida”, escolhemos dentre tantos acontecimentos simultâneos, alguns que foram mais significativos para serem narrados, relacionados com a experiência humana profunda e exigem uma narração para serem interpretados, compreendidos.

Mas, o próprio sujeito da enunciação não tem consciência de muitos significados de palavras utilizadas e que fazem parte do interdiscurso, nem mesmo o seu interlocutor na situação da pesquisa consegue captar imediatamente todos os sentidos presentes no texto que vai sendo narrado. A narrativa, ao ser enunciada ou após transcrita, representa um texto ao qual o narrador atribui um “sentido” relacionado com as experiências profundas registradas na memória pessoal, mas também possui sentidos presentes no interdiscurso, que necessitam de análises posteriores para uma compreensão mais histórica e em contexto mais amplo, os quais incluem a ideologia.

O conceito de ideologia da linguística difere de significados atribuídos a ele por outras linhas de pesquisa, tais como: ideias falsas, ocultação da realidade, conjunto de representações, visão de mundo. A ideologia, para a linguística, é a condição para a

constituição do sujeito e dos sentidos e está relacionada ao inconsciente, ou seja, ao interdiscurso ou memória afetada pelo esquecimento. Esse tipo de esquecimento é estruturante e também é “[...] chamado de esquecimento ideológico, da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.”. Esse esquecimento gera em nós uma ilusão: a de que somos “[...] a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.” (ORLANDI, 1999, p. 35).

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós na sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 1999, p. 35-6).

Assim, chamamos de formação ideológica à posição dada aos indivíduos que nascem em uma dada cultura (que possui uma língua específica) dentro de uma conjuntura sócio-histórica dada, da qual ele extrai sentidos enquanto se constitui como sujeito. E, a partir deste conceito chegamos à noção de *formação discursiva*, isto é, aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito. Assim, “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra.” (ORLANDI, 1999, p. 40-41).

Quando nos perguntamos pelo(s) sentido(s) que a palavra “escola” tem para os alunos, temos que levar em conta dois pontos relacionados com estes conceitos (formação ideológica e formação discursiva), no momento da análise: o primeiro diz respeito ao sentido enquanto derivado de uma formação discursiva e não de outra para ter um sentido e não outro. “Assim, as palavras não têm sentido em si mesmas, elas derivam seus sentidos de formações

discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Ao buscar o sentido atribuído por nossos sujeitos temos que considerar as formações discursivas nas quais ele se desenvolve, pois os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas dependem, também, de relações constituídas nas/pelas formações discursivas, possuindo contradições, heterogeneidade, com fronteiras fluídas em relação a outras formações discursivas, levando a um permanente movimento de (re)configuração. Nesta análise, a *metáfora* é imprescindível, entendida não como figura de linguagem, mas como “a tomada de uma palavra por outra”, “transferência”, “o modo como as palavras significam”, pois, “em princípio, não há sentido sem metáfora”. (ORLANDI, 1999, p. 44).

O segundo ponto diz respeito à compreensão que podemos obter na análise em busca do(s) sentido(s), pois, segundo a análise do discurso, é pela referência à formação discursiva que podemos compreender os diferentes sentidos, pois “[...] palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.” (ORLANDI, 1999, p. 44).

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Essa é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 1999, p. 47).

A ideologia e o inconsciente, nessa perspectiva, dependem da interpretação. Ao construir uma história de vida ou autobiografia, o depoente interpreta os acontecimentos significativos de sua vida, escolhendo palavras (unidades de um sistema de signos - língua) que possuem sentidos derivados de uma ou mais formações discursivas e combinando-as de acordo com regras gramaticais. Um sistema de signos é sempre limitado, mas, suas unidades podem ser associadas de diferentes maneiras, permitindo uma infinidade de combinações possíveis, por isso se diz que os sistemas de signos são polissêmicos, geradores de vários sentidos. A associação destes signos permite a criação de textos variados, nos quais os autores fecham um sentido (monossemia), quando articulam os signos de determinada forma: a palavra pode ganhar sentidos diferentes dependendo do contexto da frase em que se encontra situada.

Mas, recorreremos com muito mais frequência ao uso de paráfrases, isto é, recorrendo ao já-dito, reproduzindo dizeres presentes em nossas formações discursivas, que já adquiriram significados relacionados com acontecimentos semelhantes já vividos pelos homens do passado e que se encontram registrados na memória, segundo dois aspectos: a memória institucionalizada (também chamada de *arquivo*) implica “[...] o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela”; e a memória constitutiva (o *interdiscurso*), que corresponde ao trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). “O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos.” (ORLANDI, 1999, p. 48).

Enquanto TEXTO, a narrativa se torna polissêmica (permite várias leituras - vários sentidos - de acordo com o código usado pelo leitor). A leitura, isto é, o uso de códigos, (fenomenológica, psicológica, sociológica, teológica, de análise do discurso) produz discursos que fecham o sentido, voltando a se obter monossêmia (um sentido). Por isso é que se diz que, “toda leitura é enclausuradora de sentido” (CROATTO, 1986, p. 32).

Para nos aproximarmos do sentido atribuído pelo narrador, podemos lançar mão de vários procedimentos: a Semiótica Narrativa (campo da Linguística) possibilita um ponto de partida na busca do sentido do texto (mostra a força do texto) e pode ser feita em diferentes níveis, os quais fornecem diferentes tipos de descrições: através da análise estrutural das narrativas podemos descrever os dados da análise nos níveis das FUNÇÕES e das AÇÕES; através da Análise do Discurso temos acesso aos níveis da Narração (como o narrador relata os acontecimentos) e do nível do sistema narrativo que inclui as formações discursivas, os esquecimentos, os efeitos da ideologia sobre o sujeito, os gestos de interpretação, a opacidade da língua, as metáforas etc. (CROATTO, 1986; BARTHES, 2009; ORLANDI, 1999).

Ao compreender os sentidos desse modo, é necessário estar consciente de que não se pretende buscar nas narrativas dos adolescentes, uma resposta única e coerente, mas expressões que indicam a forma de pensar do sujeito sobre os processos vividos por ele, em que as falas expressam, ao mesmo tempo, as construções individuais em movimento (os processos de construção dos sentidos num momento particular de desenvolvimento – a puberdade) e os significados que são assumidos pelos grupos a que pertencemos e em nossa história cultural, recorrendo ao interdiscurso, principalmente daquele presente no código da

Psicologia e da Educação, isto é, estabelecendo relações com conceitos mais ou menos difundidos a partir destes dois campos do conhecimento.

O conhecimento produzido com esse tipo de pesquisa admite o caráter singular e único dos sujeitos e grupos ou instituições, mas que são constituídos nas relações discursivas que se estabelecem dentro de contextos culturais específicos ou particulares, as quais podem ser tratadas como estudos sobre casos (isto é, a partir de casos, mas que vão além). Para Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 47):

O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas. [...] Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre casos.(ROCKWELL; EZPELETA,1986, p. 47)

Isto levanta outra questão, a respeito da generalização, tão importante na pesquisa positivista e Aguiar faz uma consideração importante a esse respeito:

Cada caso é único e a informação torna-se relevante e pode ser generalizada a outros casos não porque os resultados obtidos sejam estendidos a outras situações ou sujeitos pretensamente semelhantes, ou comparados a eles, mas porque essa abordagem nos permite apreender o processo, as determinações constitutivas. Assim, a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos. Dá-se, portanto, pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. (AGUIAR, 2001, p. 139).

O caminho a ser percorrido na proposta de busca pelo sentido inclui a possibilidade de encontro com expressões do sujeito nem sempre bem definidas, mas muitas vezes contraditórias e parciais que se tornam indicadores de processos pelos quais passou, imaginou ou antecipa como possibilidade. Segundo Aguiar e Ozella (2006), numa perspectiva psicológica iniciada por Vigotski, o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram e continuam gerando motivos para futuras ações.

Na perspectiva proposta por Bruner, que parte da psicologia proposta por este psicólogo russo, mas incorpora os avanços da linguística, incipientes ou inexistentes na época de Vigotski (como a análise de narrativas e a análise do discurso), a linguagem não é transparente, exige trabalho interpretativo permanente dentro do campo ideológico e de

formações discursivas que podem se interpenetrar, promovendo deslizamentos, repetições de velhas fórmulas e/ou criações novas por transferência ou metáforas, e sua apropriação ao longo do desenvolvimento, bem como os efeitos que isto produz, ainda é pouco estudada, pouco compreendida, principalmente na sua relação com a constituição das identidades e dos sentidos.

A este respeito, Orlandi nos diz:

A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia. [...] o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer numa estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de que sabemos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem.

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete. (ORLANDI, 1999, p. 53-54).

Assim, é nessa perspectiva teórica de compreensão das relações entre sentido e significado que procederemos à análise dos dados empíricos deste trabalho, representados pelos dizeres de uma adolescente de 6º. Ano do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolarização.



## **1.4 Instrumentos: as narrativas autobiográficas e suas perspectivas**

Segundo Flick (2009), a entrevista narrativa é utilizada no contexto da pesquisa biográfica, cujo interesse pode variar entre a vida toda do entrevistado ou um período específico, temporal, relacionado a algum tópico específico da biografia do participante.

Os homens sempre falam e escutam coisas entre si, de modo que a explicação e a compreensão de quem são acontece a partir das narrações que fazem uns aos outros. Através do discurso narrativo os homens contam histórias sobre si e sobre os outros em manifestações narrativas.

Na perspectiva de Bruner (2001), a narrativa se constitui uma ferramenta, princípio organizador da ação humana, utilizada pelos homens para construir suas percepções do mundo, uma vez que com frequência recorremos a histórias para organizar os elementos que fazem a nossa experiência social, histórica e cultural.

É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência a seus membros. A apreciação da centralidade da narrativa não vem de uma única disciplina, mas de uma confluência de muitas: literatura, socioantropologia, linguística, história, psicologia, até mesmo informática. (BRUNER, 2001, p.xi)

Em seus estudos Bruner (1997a) propôs a coexistência, no homem, de duas formas de pensamento: o pensamento lógico-científico ou paradigmático e o pensamento narrativo, que correspondem a dois modos de funcionamento cognitivo, distintos e complementares, que fornecem diferentes modos de ordenamento da experiência e de construção da realidade.

O pensamento narrativo busca não a verdade do que é observável, mas um conjunto de possibilidades que está vinculado à imaginação e trata das ações e intenções humanas. Neste sentido, Bruner (1997a) esclarece que este é o melhor caminho a ser percorrido por uma metodologia atenta à cultura e à história: o retorno aos elementos de que nos valem diariamente para compreender o mundo, pois na maior parte das situações da vida o pensamento empregado é de tipo narrativo.

Para Bruner (1997a), a narrativa se apresenta como um modo privilegiado de organizar a experiência, permitindo a ultrapassagem da realidade ao mesclar-se com a

imaginação que apresenta características essenciais. Primeiramente, uma narrativa é composta por uma sequência particular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou atores, cujo significado é dado pelo lugar que ocupam na sequência narrativa. Como consequência, ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história.

Em outras palavras, a sequência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo. É essa sequencialidade singular que é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos será captada. (BRUNER, 1997a, p.47)

Entretanto, a autobiografia não é de forma alguma, uma construção livre, podendo ser inventada livremente por aquele que a produz, pois,

[...] além de ser limitada pelos eventos de uma vida, nos estudos realizados por Bruner e colaboradores, ela era [...] também poderosamente restringida pelos requerimentos das histórias que o contador estava em vias de construir [...], assumindo formas muito variadas (embora reconhecivelmente culturais). (MARTINES, 2009, p. 44).

Além destas características, o que torna a narrativa um importante instrumento de pesquisa para esse autor, é sua potencialidade de formar relações entre o que é canônico e o que é particular nas experiências de construção da relação entre o indivíduo e a cultura.

A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar. O motivo da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o desequilíbrio que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada. Uma história, portanto tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. (BRUNER, 2001, p.119)

Para Bruner, o método ideal para os estudos em uma perspectiva psicocultural ou culturalista é a autobiografia:

[...] um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador, mas tendo pela frente um horizonte de possibilidades. (BRUNER, 1997a, p. 104)

Neste foco, o trabalho com narrativas autobiográficas amplia a compreensão do narrador sobre si mesmo e sobre o contexto cultural no qual se desenvolve, quando o mesmo

discorre livremente sobre sua experiência de vida, mesmo que limitada pelo tema de interesse do pesquisador.

Ademais, conceber o homem como um narrador implica conceber o tempo de uma forma diferente, não linearmente, uma vez que este é composto por uma sucessão de acontecimentos localizáveis numa linha cronológica, o que não se aplica para o tempo narrativo. Este une as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, sem atribuir-lhes privilégio, de modo que se entrelaçam e se atualizam continuamente. (CAMASMIE, 2007)

Neste caminho Bruner esclarece que,

[...] o que está por trás da compreensão da narrativa é um modelo mental de sua temporalidade – o tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites. (BRUNER, 2001, p. 129)

Assim, o narrador pode relacionar experiências do passado e do presente e sua narrativa se torna um processo de ressignificação de um passado que se reconstrói na sua relação com o presente, além de abrir possibilidades projetadas sobre o futuro.

Portanto, procurando adequar a técnica de coleta de dados ao objetivo desta pesquisa, a forma escolhida para este estudo foi a entrevista narrativa, conforme orienta Bruner (1997a), na qual o participante discorre livremente sobre sua experiência escolar. Buscou-se compreender o sentido atribuído por cada sujeito a eventos da sua vida na escola, considerando o contexto e o referencial teórico da literatura proposta.

O objeto da interpretação é a compreensão, não a explicação; seu instrumento é a análise de texto. A compreensão é o resultado da organização e da contextualização de proposições essencialmente contestáveis e que não foram totalmente verificadas de uma forma disciplinada. Uma de nossas principais maneiras de fazer isto é pela narrativa: contando uma história sobre o que trata alguma coisa. (BRUNER, 2001, p.91)

As autobiografias analisadas por Bruner e colaboradores, eram compostas de “[...] histórias menores (eventos, ocorrências, projetos), cada qual adquirindo significado por fazer parte, em maior escala, de uma ‘vida’.” (BRUNER, 1997a, p. 103).

No centro de cada relato encontrava-se um si-mesmo protagonista em processo de construção: agente ativo, experimentador passivo, ou veículo de algum destino mal-definido. Em conjunturas decisivas surgem ‘pontos de

mutação', [...] culturalmente reconhecíveis, produzidos quase que invariavelmente pela introdução de uma nova consciência que emerge da vitória ou da derrota, da confiança traída, e assim por diante. (BRUNER, 1997a, p. 104).

Portanto, ao buscar sentidos em uma narrativa autobiográfica, é importante identificar estas pequenas histórias ou micronarrativas, que são contêm significação individual, ou seja, apontam para o sentido que esses eventos adquiriram para o indivíduo e para a construção da noção de si-mesmo.

O pesquisador, ao interagir com o participante da pesquisa permite que ele desenvolva e limite sua expressão, de acordo com seu interesse, construindo sua narrativa partindo dos fatos que escolhe para narrar e que serão identificados no processo de análise conforme a compreensão daquele do que cabe no estudo realizado. Assim, participante e pesquisador são protagonistas da pesquisa, com suas percepções do outro e de si, sentimentos e interpretações que estão imbuídas de sentidos.

## **1.5 Campo**

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino localizada na periferia de Porto Velho no segundo semestre de 2010, a qual se assemelha à maioria das escolas públicas de Porto Velho.

A escola foi fundada durante o Governo de Jerônimo Santana, período de grande aumento da demanda escolar devido ao processo migratório intenso de outras regiões do país para Rondônia e de muitos destes migrantes do interior do estado para sua capital. e nessa época atendia crianças na faixa etária de 6 a 14 anos e oferecia apenas 850 vagas à comunidade, da pré-escola a 4ª série do 1º grau (atualmente 5º ano do Ensino Fundamental). Em 1991 houve a ampliação de mais cinco salas de aula em virtude do aumento de demanda, bem como foi implantado o Ensino Supletivo, atendendo a estudantes da 1ª a 6ª série do 1º Grau (atual 2º e 7º ano do Ensino Fundamental) no período vespertino e ensino supletivo de 1º Grau à noite. O Ensino Médio supletivo noturno foi iniciado em 2001 e o regular, em 2003. Atualmente, atende às comunidades de toda a adjacência, que inclui vários bairros da capital.

A escola possuía em 2010 oito salas de aulas em funcionamento nos três turnos, com capacidade para comportar até 40 alunos. Possui TV escola, biblioteca e sala de leitura (que também funciona como sala de reforço, refeitório, auditório, computadores, amplificador, microfone e quadra poliesportiva. Apresenta ainda laboratórios didáticos. O laboratório de Informática é climatizado e equipado com computadores com conexão à internet. O laboratório de Ciências possui três bancadas, microscópios, lupas, maquetes, mapas e modelos anatômicos, kits de experiências e caixa entomológica.

Em 2010, a escola atendia a um corpo discente de cerca de 2.000 estudantes divididos nos três turnos: aproximadamente 600 do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 700 do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; e 760 do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio no turno da noite, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa clientela é caracterizada como sendo de baixo-médio nível sócio-econômico, a maioria moradora da região periférica circunvizinha à escola. Havia na época da pesquisa cerca de 280 alunos matriculados no 6º ano, divididos em oito turmas, todas no período matutino.

No momento da pesquisa o corpo profissional da escola era formado por um total de 100 servidores, sendo 86 professores. Os demais estão divididos entre o corpo administrativo (diretor, secretárias, supervisores, bibliotecários); o corpo pedagógico, formado por quatro profissionais (uma psicóloga, três pedagogos e uma coordenadora de projetos) e o pessoal de apoio (inspetores, cozinheiros, porteiros, guardas, faxineiros).

Seguindo a determinação prevista no art. 7º da resolução 131/06/CEE-RO, a escola realizou a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no início de 2009, quando os alunos tiveram, nos seus históricos escolares, a mudança de nomenclatura de série para ano acompanhada da informação “Reordenamento do Ensino Fundamental” com a adaptação necessária, como, por exemplo, de 4ª série para 5º ano. No entanto, é necessário esclarecer que, os/as estudantes que participaram desta pesquisa não fazem parte daqueles que terão nove anos de escolarização no Ensino Fundamental e ainda que, apesar das recomendações do Ministério da Educação (BRASIL, 2006b), aparentemente, não houve outras implicações escolares quanto a proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros.

A escolha em utilizar a escola como campo para a pesquisa se deu por dois motivos principais: o propósito de realizar a pesquisa com estudantes das classes populares e a facilidade de acesso a escola, vez que o grupo de pesquisa ao qual estou ligada na UNIR vem se relacionando com essa escola como campo de estágio curricular de licenciaturas da UNIR e desenvolvendo parceria para outros projetos de pesquisa e extensão. Através do grupo de pesquisa ministrei, em 2009, uma aula para uma turma de 6º. Ano e, no momento da pesquisa não tive contato com nenhum destes alunos nem fui reconhecida por eles. Cabe ressaltar que não tive contato com os alunos da escola que participaram da pesquisa, antes dos procedimentos necessários para registrar as entrevistas, descritos a seguir.

## **1.6 Participantes e procedimentos**

A informante da pesquisa, cuja entrevista foi analisada neste trabalho, foi Jéssycha<sup>4</sup>, uma estudante com 12 anos, matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental. O sexto ano foi escolhido por interesse pessoal em estudos com adolescentes, pelo número restrito de trabalhos acadêmicos que a contemplam e pelos altos índices de evasão e repetência divulgados por dados oficiais do censo escolar que o caracterizam como um gargalo do ensino fundamental.

Inicialmente a proposta da pesquisa foi apresentada com o intuito de sensibilizar os/as alunos/as a participar contando suas histórias a respeito da sua experiência na escola. Em seguida foram encaminhados 46 cópias do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para os responsáveis dos interessados, para que obtivéssemos sua autorização antes da realização da entrevista. Os/as 14 estudantes que trouxeram os documentos de consentimento contaram suas histórias.

Antes da narrativa autobiográfica o/a participante respondeu a algumas perguntas para melhor caracterização dos sujeitos da pesquisa (Apêndice C). Para que a narrativa do entrevistado seja estimulada, Flick (2009) destaca que a pergunta geradora precisa ser clara e merece toda a atenção na sua formulação. Nesta busca, foi formulada a seguinte pergunta

---

<sup>4</sup> Nome fictício, escolhido pela própria participante, para preservar sua identificação.

proposição: “Quero que você me conte a sua história na escola, contando tudo que você quiser. Você pode dizer como se sente, o que gosta e não gosta, o que você acha que foi importante aprender e o que gostaria de aprender, mas a escola não ofereceu ainda e pode falar também de como são os seus professores e como você se relaciona com eles e tudo que for importante para você me interessa”.

Após realização de entrevista piloto com uma aluna do 6º ano de outra escola, percebeu-se que um estímulo visual poderia contribuir com a narrativa da adolescente, por isso, foi organizada a figura que passou a fazer parte das entrevistas (Apêndice E) como provocador das narrativas e a elaboração de questões estimuladoras a serem utilizadas pela entrevistadora (Apêndice D), caso os/as participantes tivessem dificuldades em discorrer sobre suas experiências na escola ou deixassem de abordar temas de interesse da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, numa sala designada pela coordenadora, em que entrevistadora e participante puderam conversar e o/a estudante pôde narrar sua história. No momento da entrevista, a pergunta geradora era apresentada ao/à estudante com o estímulo visual e a narrativa acontecia sem minha interrupção. Eventuais interferências ocorreram com a utilização das questões estimuladoras, apenas quando percebia que o/a aluno/a demonstrava não saber como continuar sua narrativa. O/a próprio/a adolescente escolheu um codinome para ser identificado ao final da narrativa, no intuito de preservar sua identidade.

Ao final de cada entrevista foi realizada uma transcrição literal. A narrativa foi revisada e foram eliminadas palavras repetidas além de outros recursos para tornar o texto escrito mais compreensível, mas, procurando mantê-lo o mais fiel possível ao que foi dito, o que passou a ser o principal referencial para o pesquisador.

De acordo com Giani (2004), realizar a textualização, eliminando dos discursos dos sujeitos, de maneira consciente, as hesitações e repetições, não afeta a essência do texto original, tendo em vista que o próprio ouvinte, conscientemente ou não, faz essas eliminações para fins de compreensão.

Após as narrativas, houve uma análise documental do histórico escolar dos/as estudantes, cujo objetivo principal era verificar em quantas escolas havia estudado e ainda se existiam registros de reprovações, para buscar conhecer um pouco mais a história de cada um

e ainda verificar se esses fatos constavam de suas narrativas autobiográficas. Além disso, no início de 2011, retornei a escola para verificar se os/as estudantes que participaram da pesquisa haviam sido aprovados para o 7º ano e se continuavam estudando na mesma escola.

Após o contato com todo o material construído ao longo da pesquisa no ambiente escolar, fiz a opção por trabalhar com os dados obtidos por meio da narrativa de Jéssycha para compreender os sentidos construídos por uma adolescente sobre sua experiência escolar. Essa delimitação se deu por alguns motivos. Jéssycha foi a nona estudante entrevistada dentre os/as catorze. No momento da apresentação da proposta em sala de aula, ao terminar a explicação de como seria a pesquisa, perguntei se alguém gostaria de fazer alguma pergunta. Foi então que ela levantou a mão: “Os alunos que participarem não vão ser identificados?”, perguntou. Diante da minha resposta negativa ela imediatamente se levantou, veio ao meu encontro e disse que tinha uma história para contar e gostaria de contribuir.

Para Bruner para uma história se tornar apta a ser contada, ela precisa conter a quebra de um enredo canônico.

Violações de cânones, como os enredos violados, são muitíssimo tradicionais e são fortemente influenciados pelas tradições narrativas. Tais violações são prontamente reconhecíveis como situações familiares humanas [...]E isto é, talvez, o que torna o contador de histórias inovador uma figura poderosa em uma cultura. Ele pode ir além dos enredos convencionais, levando as pessoas a verem acontecimentos humanos de um novo ponto-de-vista, de uma maneira que elas nunca haviam “notado” nem sequer sonhado. (BRUNER, 1991, p. 11)

A história de Jéssycha não apenas rompeu com o canônico. Sua narrativa se mostrou densa de subjetividade, com trechos inicialmente incompreensíveis, mas que ao longo da análise se mostraram cheios de questões que mereciam ser estudadas mais profundamente, oriundas de uma única história. Por isso, ainda reencontrei Jéssycha para que ela contasse um pouco mais sobre alguns detalhes de sua narrativa inicial, esclarecendo alguns aspectos que ficaram um pouco obscuros durante a análise de sua narrativa.

Portanto, diante da restrição do tempo e da complexidade que se revelou no processo de análise pela riqueza na narrativa autobiográfica de Jéssycha, foi feita a opção por estudá-la exclusivamente neste momento, em um exame que considere com maior profundidade os dados obtidos.



## 1.7 Trabalhando com os dados: uma análise estrutural da narrativa

*O que conta é poder submeter uma massa enorme de fatos aparentemente anárquicos a um princípio de classificação, e é a significação que fornece esse princípio: ao lado das diversas determinações (econômicas, históricas, psicológicas), será preciso doravante prever uma nova qualidade do fato: o sentido.*  
(BARTHES, 2001)

Segundo Barthes (1992), todas as narrativas partilham de características estruturais que se entrelaçam de maneiras diferentes. Apesar das diferenças entre as narrativas individuais, qualquer narrativa emprega um número limitado de estruturas organizacionais, marcadas por múltiplos significados sugeridos por cinco códigos. O código hermenêutico refere-se a qualquer elemento de uma história que não se explica, e, portanto, existe como um enigma para o leitor, levantando questões que exigem explicação; o código proairético refere-se ao princípio que constrói o suspense ou interesse por parte de um leitor ou espectador, aplicando-se a qualquer ação que implica numa outra ação como sua sequência. O código semântico direciona para qualquer elemento em um texto que possa sugerir um significado especial, muitas vezes adicionado por meio de conotação própria. O código simbólico é como um princípio estrutural "profundo" que organiza e permite a decodificação dos significados semânticos, geralmente por meio de antíteses ou mediações, em especial, as mediações proibidas ou não canônicas. Por fim, o código cultural, que aponta para o conhecimento, a forma como funciona o mundo para aquele narrador com base na cultura que lhe foi transferida.

Ao invés de ver essa situação como uma limitação, Barthes argumenta que essa pluralidade de códigos deve ser vista como um convite para buscar nas narrativas suas múltiplas conotações.

Na proposta desse trabalho de identificar os sentidos construídos pela adolescente em relação a sua experiência escolar, procuramos seguir a orientação de Barthes (2001), segundo o qual, ao realizar uma análise de narrativa não se deve buscar significados plenos, mas a busca pelo ponto de partida rumo a um código e que define o sentido como:

(...) todo tipo de correlação intratextual ou extratextual, isto é, todo traço da narrativa que remete a outro momento da narrativa ou a outro lugar da cultura necessário para se ler a narrativa: (...) todas as ligações, todas as correlações paradigmáticas e sintagmáticas, todos os fatos de significação e também os fatos de distribuição. Repito, o sentido não é então um significado pleno, tal que eu poderia encontrá-lo num dicionário, mesmo que fosse ele da Narrativa; é essencialmente uma correlação, ou o termo de uma correlação, um correlato, ou uma conotação. (BARTHES, 2001, p. 260)

Levando em consideração essa perspectiva, que inclui uma subjetividade de interpretação e, conseqüentemente, um indivíduo que cria e/ou interpreta a narrativa, esse processo é considerado social e culturalmente contextualizado. (BARTHES, 1992) Dessa forma, a análise estrutural é um modelo teórico que busca identificar a estrutura comum às narrativas, tornando-a acessível à análise. Um processo através do qual o sentido é construído em uma narrativa tanto pelo escritor quanto pelo leitor que a desconstrói e reconstrói.

Vários modelos foram sendo propostos a medida que a linguística foi desenvolvendo o campo da Semiótica Narrativa e Barthes analisa vários destes modelos, dentre os quais optou-se pela proposta metodológica de Bremond, pelo fato da mesma ser relevante na análise de projetos humanos incluindo, além da possibilidade de descrição do panorama externo (cultural), o panorama interno dos personagens, ou seja, seus estados psicológicos.

Vale a pena lembrar as contribuições de Bruner (2001) para quem o objeto da interpretação da narrativa é a compreensão através da análise de texto, e não a explicação. Nessa perspectiva a compreensão é o resultado da organização e da recontextualização de proposições essencialmente contestáveis e que não necessariamente foram narradas de uma forma disciplinada.

### **1.7.1 A proposta metodológica de Bremond**

Ao dedicar-se ao estudo estrutural das narrativas, Bremond (1966/2009) aponta para um método de análise em que se traça a descrição de suas possibilidades lógicas, um modelo que possibilita a compreensão das narrativas, auxiliando na estruturação básica e no entendimento da função de cada elemento da narrativa, de cada personagem e ação, o que possibilita observar as relações entre as personagens e destes com seu contexto. Para ele, o

texto narrativo contém variações e bifurcações, não podendo apenas ser definido por uma sucessão cronológica dos fatos, atribuindo ao narrador a possibilidade de desdobrar cada uma das funções em múltiplas possibilidades, conforme a sua vontade: "se uma conduta é apresentada como devendo ser mantida, se um acontecimento pode ser previsto, a atualização da conduta pode tanto ter lugar, como não se produzir." (BREMOND, 1966/2009, p. 115).

Nessa esteira, o autor propõe um método que se utiliza de quatro preceitos principais. O primeiro mantém como unidade de base para analisar a narrativa a *função*, também identificada de núcleo narrativo ou função cardinal e que foi definida por Propp (1928/1983, p. 59) como "[...] a ação de uma personagem definida do ponto de vista de seu significado no desenrolar da intriga".

O segundo define que um agrupamento de no mínimo três funções compõe uma sequência elementar, contendo as fases obrigatórias do processo: uma função inicial que abre a possibilidade de um acontecimento; uma função de desenvolvimento que realiza essa virtualidade e uma função que encerra esse processo através de um resultado alcançado, o desfecho. (BREMOND, 1966/2009).

Em terceiro lugar, o autor de cada texto narrativo apresenta uma ou mais seqüências narrativas elementares que possibilitam analisá-lo e esclarecem o encadeamento das ações, no entanto, essas seqüências não seguem uma ordem cronológica. O narrador tem a liberdade de decidir se determinada conduta deve ou não ser mantida, atingindo ou não seu objetivo, o que abre uma rede de possibilidades. "Uma seqüência é uma série lógica de núcleos unidos entre si por uma relação de solidariedade", isto é, possuem dupla implicação. (BARTHES, 2009, p. 40). Como exemplo, este autor identifica uma seqüência simples de três núcleos narrativos: o telefone toca (função de abertura), alguém atende o telefone e conversa (função de continuação) e ao desligar o telefone a seqüência se fecha (função de fechamento).

Por fim, as seqüências elementares se combinam entre si formando seqüências complexas. Partindo desse quarteto de proposições, Bremond (1966/2009) amplia a ideia de combinação de seqüências, esclarecendo que isso se dá, na maioria das vezes, de três formas diferentes: o encadeamento sucessivo, o enclave e o emparelhamento.

No primeiro caso, uma seqüência se sucede a outra, ou seja, a função que encerra uma primeira seqüência é, ao mesmo tempo, uma função de abertura para outra seqüência. No

enclave, por sua vez, uma sequência inclui outra, que lhe serve de meio ocupando o papel de função de outra sequência maior. Nos casos de emparelhamento, duas sequências ocorrem simultaneamente de modo que os eventos narrados são mostrados de forma paralela, a todo instante, transitando-se de uma sequência para outra.

Partindo dessas proposições, o autor acrescenta que sucessão e integração entre as funções são essenciais para a narratividade e, além disso, há necessidade de interesses humanos, “porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada.” (BREMOND 1966/2009, p. 118).

Bremond (1966/2009) salienta ainda que os acontecimentos das narrativas podem apresentar alternâncias entre as fases de melhoramento e degradação e ambos podem exercer funções de abertura ou fechamento nas sequências narrativas (Quadro 1), ou ainda podem ao mesmo tempo, numa mesma série de acontecimentos, afetar a dois agentes diferentes, como melhoramento para um e degradação para outro, em processos opostos.

Diante da possibilidade de um melhoramento, o processo pode ou não ser desencadeado. No caso de ausência desse processo, a possibilidade se encerra. Com a instalação do processo, o melhoramento, por fim, pode ou não ser obtido.

Quadro 1 - Fases de melhoramento ou degradação de projetos humanos em narrativas segundo Bremond (1966/2009)

Melhoramento a obter	<div> <div>Processo de melhoramento</div> <div>Ausência de processo de melhoramento</div> </div>	<div> <div>Melhoramento obtido</div> <div>Melhoramento não obtido</div> </div>
Degradação possível	<div> <div>Processo de Degradação</div> <div>Ausência de processo de Degradação</div> </div>	<div> <div>Degradação produzida</div> <div>Degradação evitada</div> </div>

De forma análoga, no caso de degradação, o processo pode ou não ser iniciado. A ausência do processo indicaria a finalização da sequência. O início do processo de degradação, por sua vez, significaria uma bifurcação em que a degradação pode ser produzida ou evitada. Um processo de melhoramento pode ainda desencadear uma degradação, quando

o beneficiário tem que pagar a dívida. Enfim, o circuito da narrativa, que se constitui em melhoramento, degradação e reparação, pode se repetir indefinidamente.

Segundo Bremond (1966/2009) o processo narrativo apresenta possibilidades de descrição dos personagens atuando segundo três papéis básicos: agente, adversário e aliado. Quando trata da identificação desses personagens, ele afirma que diante a perspectiva de ir e vir, com mudanças de pontos de vista, cada agente pode ir se transformando, sendo seu próprio herói ou vilão durante a trama. Outros papéis vão alternando perspectivas de aliados ou adversários, ao longo da narrativa. Aqueles atuam como solidários ao processo de melhoramento, cuja ajuda pode ser consentida pelo beneficiário ou não, num pacto implícito ou explícito. Estes, por sua vez, são um obstáculo à realização da tarefa e por isso por muitas vezes sua eliminação é iniciativa do próprio agente.

No processo narrativo o adversário pode ser igualado ao obstáculo a eliminar, que se dá de duas formas distintas: a negociação ou a agressão. Na primeira, há trocas de favores que, de maneira tranqüila, o transformam em aliado. A segunda é um dano ou um perigo que pode gerar uma cilada. Quando na agressão surge uma relação entre o agressor e a vítima equivalente a credor-devedor, pode gerar uma recompensa ou vingança. (BREMOND, 1966/2009)

Em suma, o autor aduz que as estruturas narrativas estão organizadas em processos de degradação: o erro; a obrigação; o sacrifício; a agressão; o castigo; ou de melhoramento: a tarefa realizada; o apoio do aliado; a eliminação do adversário e de negociação e retribuições: a recompensa e a vingança.

A análise estrutural da narrativa permite que identifiquemos, além das funções que representam os núcleos narrativos (“funcionalidade do fazer”, “*relatam* metonímicos” dentre os quais predominam relações de causa e efeito) que são organizados em sequências, outros elementos que auxiliam na compreensão hermenêutica do texto e em sua descrição: são os *índices* (signos que “*relatam* metafóricos” e correspondem à “funcionalidade do ser”), os quais permitem inferir características dos personagens ou do contexto e auxiliam sua descrição em um nível mais elevado que o das funções organizadas em sequências. Os índices estão dispersos ao longo da narrativa e muitas vezes só fazem sentido em relação a partes do texto que estão mais ou menos distantes destes, pois remetem “[...] a um conceito mais ou menos difuso, necessário entretanto ao sentido da história.” (BARTHES, 2009, p. 31-33).

Barthes (2009) orienta que na análise da narrativa é necessário identificar não apenas os núcleos, mas também as catálises, os índices e os informantes que são expansões em relação aos núcleos complementando a situação retratada. As catálises são funções cronológicas que permitem a compressão e a distensão temporais dentro do tempo da narrativa. O tempo cronológico real dos fatos pode ser alterado a fim de se tornar o texto mais interessante. Dessa maneira, pode-se inverter a ordem cronológica dos acontecimentos para explicar determinada questão. A catálise é esse recurso que distorce a cronologia em favor de uma lógica de referencialidade do discurso. Os Índices, por sua vez, são elementos que remetem ao caráter de uma determinada personalidade, a um sentimento, construindo a atmosfera da narrativa. Já os informantes servem para identificar, localizar a história no tempo e no espaço, conferindo autenticidade à realidade e informando constantemente em que lugar e momento se está.

Nesta pesquisa, a análise da narrativa de Jéssycha se deu em três etapas. Como ponto de partida, o texto foi segmentado em partes, distinguindo-se os índices das funções propriamente ditas (núcleos narrativos) e catálises, a partir dos quais foram organizadas sequências, conforme a sucessão dos acontecimentos, seguindo as orientações de Bremond (1966/2009) e Flick (2009). Num segundo momento foi feita a análise do discurso em busca de como a narradora relatou os acontecimentos, com identificação das ações predominantes e a caracterização dos personagens e do contexto com a ajuda dos índices, conforme proposta de Bruner (1997a) e Orlandi (1999), em que se procede a busca de palavras reveladoras, expressões que constituem uma assinatura do sujeito e formas gramaticais que foram utilizadas para contar a história, examinando os contextos e usos dos pronomes, verbos e outros complementos.

Com isso foram analisados os papéis dos personagens que fazem parte da história, o que permite a descrição em níveis mais elevados: o nível das ações e o da narração / sistema narrativo. Esse nível de análise permite identificar e descrever os processos construtivos que operam na construção da identidade (noção de si-mesmo) e de gêneros narrativos singulares a partir de modelos de histórias de vida fornecidos pela cultura. (FLICK, 2009; BRUNER, 1987/2004, 1997b).

Embora a análise estrutural e a análise no nível da narração da autobiografia de Jéssycha tenham tomado muito tempo e consumido muitos esforços, foi importante ainda

extrapolar o texto e relacioná-lo com o contexto para poder situá-lo e ao/à seu/sua autor/a, institucional e historicamente através da análise do discurso que vai além da análise gramatical, buscando identificar as formações discursivas e elementos ideológicos nos quais o discurso da adolescente se inscreve, os movimentos das noções de si-mesmo, e dos demais personagens de sua história.

A primeira análise deixou dúvidas sobre expressões usadas pela adolescente, ou não se coadunavam com os dados biográficos colhidos em sua ficha cadastral preenchida antes da entrevista ou com dados de seu histórico escolar. Assim, foi realizada uma segunda entrevista em que procuramos maiores informações ou explicações da narradora, com o esclarecimento de alguns detalhes, o que não foi suficiente, pois como nos ensina a análise do discurso, esse procedimento é pouco útil neste tipo de pesquisa, devido aos fatores que operam nas condições de produção do discurso, em que ideologia e inconsciente atuam juntos para promover um tipo de esquecimento necessário na linguagem.

A análise do texto procurou aproximar-se o máximo possível do ponto de vista do narrador, isto é, de sentidos presentes no texto e revelar a sua força, é preciso realizar um movimento contrário, isto é, situar esses sentidos em seu contexto histórico, ou seja, buscar os sentidos que palavras ou expressões possuem em certos contextos culturais geradores de sentido, mostrando a força da vida e da linguagem na constituição dos sentidos e da identidade, ligando teorias ou outras representações sociais com a experiência humana profunda. (FLICK, 2009; ORLANDI, 1999; CROATO, 1986).

Para isso, para essa leitura e interpretação dos dados, apresentarei na próxima parte, uma análise de variadas concepções de adolescência e funções da escola, que, entrelaçados com o estudo da narrativa de Jéssycha, nos ajudaram a identificar sentidos construídos sobre sua experiência escolar.

## 2 AJUSTANDO AS COORDENADAS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Geertz (1989), ao realizar pesquisas que buscam mais compreender do que explicar, “[...] estamos reduzidos a insinuar teorias porque falta-nos o poder de expressá-las.” (p. 34). Para ele, uma abordagem interpretativa ou semiótica da cultura, vem “[...] auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos (...) conversar com eles.” (GEERTZ, 1989, p. 35). Nessa abordagem, “[...] o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana.” (GEERTZ, 1989, p. 38).

Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido em que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto, o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para a alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo – o que quer que isto signifique – do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando. (GEERTZ, 1989, p. 35).

Considerando minha experiência profissional, esta proposta de pesquisa parte da constatação de que a educação dos estudantes adolescentes, na sua relação com a escola, tem sido alvo de afirmações que, procurando explicar o fracasso da instituição escolar, finda por culpabilizar professores, estudantes e famílias mutuamente.

Ao buscar compreender essa realidade, e considerando as duas principais temáticas envolvidas, quais sejam, adolescência e experiência escolar, um primeiro vislumbre já aponta para a constatação de que o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola, como algumas formas de análise tendem a conceber. Essa relação e seus desafios parecem remeter a questões muito mais amplas, objetos de conflitos de poder sempre



presentes na história humana e já explicitados por Marx e Engels (1847/1980<sup>5</sup>, p. 26): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”

Uma primeira ideia sobre o assunto dá a indicação de que os desafios existentes na relação atual dos estudantes adolescentes com a escola são reflexos de mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, principalmente após a instalação do regime capitalista, que interfere diretamente na produção social dos indivíduos e conseqüentemente, afetam todas as instituições.

Dessa forma o enfoque da proposta está nos jovens estudantes adolescentes, considerados como sujeitos da escola, para com olhar questionador, compreender os sentidos que foram construídos ao longo de sua experiência na escola, a partir das contribuições de autores naturalistas e histórico-sociais, enfatizando a contribuição de Vigotski acerca do assunto. Destaco também nessa parte uma releitura de documentos oficiais e de concepções pedagógicas que podem contribuir para um olhar mais atencioso à relação entre o/a adolescente e a escola.

## **2.1 Os adolescentes, quem são?**

Existe, na literatura, uma vasta lista de referências que busca definir o fenômeno da adolescência e que apontam para ambiguidades passíveis, ao menos, de reflexões.

Etimologicamente falando, adolescência provém do verbo *adolescere*, que significa brotar, fazer-se grande. Por isso, parece entendimento pacífico que o fenômeno da adolescência está relacionado a um processo de mudança que marca a passagem da infância para a fase adulta.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA leva em consideração a capacidade civil, e assim, conforme o Código Civil (BRASIL, 2002) em vigor no país em seu artigo 5º, “A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à

---

<sup>5</sup> Ano da primeira publicação/edição consultada.

prática de todos os atos da vida civil”. Com base neste preceito legal o ECA (BRASIL, 1990) considera adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

Para a Organização Pan-americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS, 1985), a adolescência se constitui em um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade e abrange as idades de 10 a 19 anos e utiliza além do termo adolescência, a palavra juventude para tratar desta etapa da vida, esclarecendo que a diferenciação entre ambos acontece por suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas.

Buscando uma melhor compreensão, Spósito (1997) esclarece que para a Sociologia a categoria juventude tem o mesmo *status* conceitual da adolescência em Psicologia e que há um reconhecimento por parte das pesquisas que abordam o tema em relação à condição de transitoriedade - da dependência infantil para a plena autonomia adulta – como uma importante característica destes grupos, por ser um dos elementos estruturantes da identidade do jovem.

Cientificamente e partindo para uma análise e compreensão da adolescência mais abrangente, autores divergem quanto à definição do que vem a ser a adolescência e se a faixa etária pode ser considerada critério para delimitá-la. Desta forma e partindo dessa concepção, os termos adolescência, juventude, adolescentes e jovens serão utilizados como equivalentes neste estudo.

### **2.1.1 Uma forma de olhar: tudo é natural**

Segundo César (1999), foi Rousseau quem apresentou o conceito de adolescência pela primeira vez no século XIX, definindo-a como um segundo nascimento que é provocado pelo surgimento da paixão sexual e causa grande agitação, geradora de mudanças de humor, rebeldia e instabilidade, condição natural do ser humano. A contribuição de Rousseau foi significativa para o desenvolvimento das concepções sobre a adolescência que o sucederam.

Dentre as diversas áreas de conhecimentos, Vasconcelos (2001) verifica que as Ciências Biológicas enfatizam aspectos ligados ao desenvolvimento anátomo-fisiológico numa abordagem que busca justificativas para os processos do desenvolvimento humano e tem grande influência em outras áreas como a Psicologia, em que a introdução da adolescência como objeto de pesquisa se deu com Stanley Hall no início do século XX.

Desde então muitos autores que trataram do tema apoiaram-se no enfoque psicanalítico, mas foi Erickson (1976) quem inicialmente caracterizou a adolescência, como uma fase especial do desenvolvimento marcada pela confusão de papéis e as dificuldades para estabelecer uma identidade própria que se dava entre a infância e a vida adulta.

Seguiram-se outros autores nesta mesma linha de pensamento. Na América Latina cabe destacar Aberastury e Knobel (1989). Knobel (1981) apresenta a adolescência caracterizada por um período de transição entre a infância e a fase adulta e ao sintetizar algumas características que seriam comuns aos adolescentes, descreve-as como a síndrome normal da adolescência. Aberastury (1980) discute a adolescência como um período confuso, contraditório, doloroso, caracterizado por mudanças com a família e com a forma de se comportar com o mundo. Segundo Aberastury e Knobel (1989, p.27) na adolescência é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico, e consideram que, na realidade, “[...] toda a comoção deste período da vida deve ser considerada como normal, assinalando também que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente.

Entre 1990 e 2000, mais estudos se desenvolveram com o propósito de caracterizar a fase que se apresentava conflituosa, confusa e natural aos olhos da Psicologia. Outeiral (1994), partindo de sua experiência clínica como psicanalista, concebe a adolescência como uma fase do crescimento humano caracterizada pela definição da identidade em três fases: passividade, crise por um choque geracional na busca da independência e da definição sexual e finalmente pela identidade profissional e inserção no mercado de trabalho com reconhecimento social e a independência financeira.

Peralva (1997) coloca a adolescência como uma fase hierarquizada do crescimento, e o jovem/adolescente é aquele que, se não se integra adequadamente, resiste à socialização e se desvia do padrão.

Calligaris foca seus estudos na análise das dificuldades que os jovens encontram quando de sua inserção na sociedade. O critério da maturação física é descartado, mas o adolescente é visto como inseguro em relação ao que ser e por ter que interpretar os desejos dos adultos é “[...] condenado a uma moratória forçada de sua vida” (CALLIGARIS, 2000, p.21). A ideia de moratória proposta pelo autor parece ter sido desenvolvida partindo do conceito de moratória social proposto por Erickson (1976, p.157): “[...] um compasso de espera nos compromissos adultos”.

Para Calligaris (2000), os adolescentes passam por esse período de espera porque não são mais reconhecidos como crianças, vez que possuem certo discernimento para assimilar valores e seus corpos e mentes já atingiram a puberdade que representa a maturação suficiente para que possam atuar nas atividades de adultos, porém, não são também vistos como tal. Em assim sendo, a espera a que estão sujeitos acaba criando insegurança e consequentemente, comportamentos rebeldes para demonstrar sua insatisfação.

Embora o autor considere a adolescência como forma cultural criada após a segunda guerra mundial, numa forma de olhar generalizante, Calligaris (2000) propõe cinco tipos diferentes de adolescentes e estende essa concepção a todos os jovens. Os adolescentes gregários são jovens reunidos em grupos que transgridem para afirmarem-se entre si; o adolescente delinquente é o que se utiliza de ignorância e violência para ser ouvido; o adolescente toxicômano, dependente de drogas; os adolescentes que se enfeiam, jovens que se apresentam fora do padrão estético imposto pela sociedade; e os adolescentes barulhentos que transmitem a sua rebeldia através da música.

É nítido que o olhar da psicologia para a adolescência continuava a entendê-la como uma etapa “natural” do desenvolvimento, de caráter universal. Fase do desenvolvimento humano, a adolescência foi naturalizada como uma fase difícil, carregada de conflitos a serem superados, com características específicas e tidas como comuns a todos os adolescentes, como aponta Bock (2007).

Nessas construções teóricas, encontramos a crença de que o homem é dotado de uma natureza inata, dada a ele pela espécie e, conforme cresce relacionando-se com o meio, apenas desenvolve características que já estão lá, previamente determinadas, desvinculadas da realidade social.

Denota-se que idade cronológica, maturidade, relações de dependência e de autonomia deixam de ser consideradas como construções sociais, para se tornarem categorias naturalizadas e essa forma de pensar e conceber desvincula o adolescente da realidade em que está inserido e ainda o responsabiliza por tudo a que ele está sujeito, sem controle ou possibilidade de intervenção.

### **2.1.2 Outra forma de olhar: sob influências da história e da cultura**

Como previamente demonstrado, a concepção de adolescência tem sido sustentada por uma visão que, ao tentar compreender o homem desde seu nascimento até sua velhice, finda generalizando o seu desenvolvimento psicológico, em que suas características são tomadas como algo natural ignorando-se seu desenvolvimento histórico-social.

Segundo Bock, devemos revisitar e rever o conceito de adolescência, uma vez que a psicologia a considerou “[...] uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com isso, todo o processo social constitutivo da adolescência”. (BOCK, 2004, p. 33)

A antropóloga Mead (1951) já apontava para outra forma de olhar, afirmando que a adolescência é um fenômeno cultural originada pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares e culturas.

Expoente na sociologia, Bourdieu também contribuiu com essas reflexões ao afirmar que as divisões entre idade são arbitrárias e estão diretamente ligadas a funções sociais e desempenho de papéis que atendem a interesses característicos de cada cultura, em cada momento histórico. A divisão por gerações representa, nesta forma de pensar, apenas mais uma imposição de limites para “produzir uma ordem onde cada um deve se manter [...] em seu lugar” (BOURDIEU, 1983, p.112), assim como outras divisões sociais: sexo, cor, nacionalidade e classe, já socialmente incutidas. Conseqüentemente, por ser construída socialmente, a categoria adolescente deve ser analisada como tal.

As proposições de Vigotski que começam a aparecer no Brasil a partir da década de 1970, surgem como superação destas formas naturalizantes e reducionistas de conceber a adolescência, considerando-a como uma construção social que determina a subjetividade, como um momento significado, interpretado e construído pelos homens (BOCK, 2007).

Desse modo:

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia. (BOCK, 2007, p. 17-18)

Vigotski (1935/1989) desenvolveu seus estudos relacionados ao conceito da personalidade, buscando compreender a formação de uma subjetividade que resultaria numa personalidade única, fruto da relação do indivíduo com o seu contexto e para ele o desenvolvimento não apresenta um processo linear, mas sim, um processo complexo dialético, caracterizado pela transformação qualitativa de uma forma em outra, envolvendo fatores externos e internos e processos adaptativos.

Ao olhar a adolescência a partir desta perspectiva é possível afirmar que não há uma única adolescência natural ou universal, mas diversas adolescências, contextualizadas em relação ao tempo, ao ambiente e à cultura, condições concretas de existência em que se inserem.

Pensando nessa direção, a adolescência é uma fase do desenvolvimento construída historicamente e suas características só podem ser explicadas nas relações sociais e na cultura e não no próprio adolescente, que apesar de possuir suas características individuais, essas não podem, entretanto, ser tomadas como de sua natureza, uma vez que são históricas. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2009).

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) acrescenta, com base na concepção histórico-cultural, que para se aproximar e conhecer uma dada realidade é necessário olhar para três categorias: o singular, o particular e o universal que se relacionam dialeticamente, buscando compreender como a singularidade se constrói na universalidade e como a universalidade se concretiza na singularidade, em ambos os casos mediados pela particularidade.

Nesse estudo, o singular é caracterizado pelos/as alunos/as adolescentes, indivíduos que, através da mediação do cotidiano - escola, família, grupo social - condição particular do processo de investigação, têm a possibilidade de apropriarem-se das diferentes dimensões do gênero humano – universalidade, o que será essencial nesse estudo que toma para si o entendimento de que a condição particular é importante mediador entre o singular e o universal.

Compreende-se, portanto, que a formação do indivíduo acontece com a apropriação da história social nas relações concretas com outros indivíduos que atuam como mediadores entre ele e o gênero humano - universalidade. Assim, a adolescência existe não como fase generalizada e universal do desenvolvimento, ou como singularidade, mas como uma construção cujo significado se dá a partir das condições e relações sociais - particularidade.

Para Vigotski (1984) o desenvolvimento humano ocorre em operações de saltos qualitativos que transformam o biológico em cultural e assim, as marcas da idade de transição<sup>6</sup> também estão relacionadas a um salto qualitativo nas funções psicológicas e não numa predeterminação inerente à natureza humana. A esse respeito Smolka e Laplane (2005) enfatizam que a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. Se olhado nessa perspectiva, o sentido de adolescência é muito mais amplo que o significado expresso nas palavras conflito ou rebeldia, refletindo sua história de vida, e articulando os eventos psicológicos produzidos por ela, frente à realidade (AGUIAR; OZELLA, 2008).

Para Vigotski: “A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos”. (VYGOTSKY, 1934/2001a, p. 229).

Sem deixar de considerar que esse processo é sempre mediado pelos significados, de acordo com o momento histórico e social, que configura sentido a essa fase de transição, não se pode determinar uma idade específica em que ela vai ocorrer, apesar de Vigotski concordar que o início da puberdade tem certa coincidência com o amadurecimento da formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento abstrato. (VYGOTSKY, 1934/2001a).

---

<sup>6</sup> Nomenclatura adotada por Vigotski (1931/1984) para se referir à adolescência.

Deste modo, os conceitos vão se formando ao longo do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano e sua possibilidade de formação em um nível mais abstrato ou elevado tende a ocorrer na adolescência. Durante este período, o jovem passará por várias modificações, inclusive a puberdade, que também faz parte das muitas transformações que ocorrem nessa fase. Na adolescência, entretanto, ocorre uma forma psíquica qualitativamente nova, que é o desenvolvimento do pensamento por conceitos, quando o jovem passa a ter novas atividades e novos pensamentos, além de novos interesses.

O desenvolvimento da capacidade humana de abstração em conceitos científicos ou filosóficos amplia a possibilidade de criação, imaginação e fantasia, permitindo ao indivíduo questionar-se sobre a sua própria identidade, e ampliar sua compreensão em relação aos significados existentes no mundo, o que abre os horizontes do adolescente na sua relação com o mundo e com os outros. Segundo Vigotski,

[...] se trata de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas anteriores. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual. (VYGOTSKI, 1931/1984, p. 60).

Compreende-se então que o desenvolvimento psicológico vai se reestruturando e passa por vários momentos que incluem crises e saltos qualitativos. Ao atingir a idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem por meio da apropriação de conceitos científicos e da participação no processo cultural e histórico da humanidade. (VYGOTSKI, 1931/1984).

Para Domingues e Alvarenga (1991), a adolescência é historicizada, vista como uma fase vivida sob forma de contradição e ambigüidade, fenômenos que surgiram com a urbanização e industrialização das sociedades modernas, como período entre a infância e a vida adulta cujo principal objetivo é a vivência de experiências com seus pares.

Delari Jr. (2009) aponta para o mesmo rumo, ao afirmar que, com respeito a todo psiquismo humano, a abordagem histórico-cultural compreende a formação social da mente como um processo de desenvolvimento que não se dá de modo linear, mas, igualmente, com avanços e retrocessos em períodos de aquisições gradativas e acúmulos quantitativos, mas também momentos de crise nos quais se realizam sínteses dialéticas, pontos de virada, guinadas, saltos qualitativos, nos quais as motivações, orientações e valores se modificam em outros.



Por isso, a adolescência é considerada, nessa forma de olhar, um período em que o jovem forma e transforma suas concepções do mundo, da sociedade, das pessoas e de si mesmo, com base no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição do pensamento por meio de conceitos.

Ao tratar sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski afirma que “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VIGOTSKI, 2001b, p.23). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas mediações sociais e na apropriação das formas culturais de atuação humana, a partir da vivência e na prática social. O que era externo torna-se, então, interno.

O autor complementa ainda que “as funções psicológicas do ser humano, em cada etapa de seu desenvolvimento, [...] estão regidas, dentro de um certo sistema, por determinadas aspirações, atrações e interesses” (VYGOTSKI 1931/1984, p. 11) e que na idade de transição, ocorre um processo de transformação dos antigos interesses e de maturação de uma nova base biológica que permite o desenvolvimento de novos interesses. Fica claro que, na concepção do autor, o biológico não desaparece, mas é submetido à força da cultura e enfim parte da história humana.

A esse respeito afirma Vigotski:

Toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde este ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e apetências é o aspecto menos consciente e voluntário da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, apetecível, faz-se relativo e pouco importante na etapa seguinte. (VYGOTSKY, 1934/2001a, p. 385).

Compreende-se então, que por essa forma de olhar, ao longo do desenvolvimento as prioridades mudam sem que haja domínio quanto às mudanças e que isso se dá em diferentes fases da vida e também na idade de transição.

O que marca a adolescência não é um processo generalizável de desenvolvimento, mas, sim, as mudanças radicais em seus interesses, atreladas à cultura em que está inserido, num movimento dialético de crise e síntese, desencadeado pela vivência concreta do sujeito e, também, pelas mudanças biológicas. É quando surgem novas necessidades decorrentes da revolução nos processos psíquicos. (VYGOTSKI, 1931/1984). Sob esse aspecto é possível afirmar que os processos sociais participam ativamente do desenvolvimento de novas funções mentais.

Afirmamos anteriormente que durante a idade de transição, ocorre um salto qualitativo psíquico e os interesses dos adolescentes mudam. A possibilidade de formação dos conceitos leva o adolescente a uma maior consciência de sua realidade interna e também da realidade que o cerca. Ao se apropriar das funções psicológicas superiores, ele passa a ter mais controle sobre sua forma de agir voluntariamente. É justamente esse salto que contribui para a ocorrência das chamadas crises, que direcionam para o surgimento de uma nova forma de pensar e por isso não devem ser vistas como algo negativo.

A crise acontece porque o adolescente não pode ainda realizar na vida social aquilo que já consegue elaborar na sua imaginação, como a liberdade e a independência (VYGOTSKI, 1931/1984), devido ao desenvolvimento da capacidade de sinalização<sup>7</sup>, que liberta o pensamento da materialidade.

Percebe-se então, que nessa forma de pensar, a adolescência é um momento em que há uma relação entre o desenvolvimento dos interesses e o desenvolvimento dos comportamentos, conforme afirma Vigotski:

[...] podemos observar como a maturação e o aparecimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (VYGOTSKI, 1931/1984, p.24).

---

<sup>7</sup> A imaginação é um produto da capacidade de sinalização, “capacidade humana de projetar algo mentalmente antes de transformá-lo em realidade”, conforme afirma Marx (1890/2008, p. 202), de projetar sentidos para além do atual e real permitindo, assim, vislumbrar futuras ações transformadoras, criar e mudar uma situação.

Assim, a forma de agir do adolescente demonstra as transformações que estão acontecendo no seu pensamento, com seus novos interesses, que por sua vez estão diretamente ligados à realidade que o cerca. No entanto, para compreender o desenvolvimento do adolescente na abordagem histórico-cultural, não se pode deixar de considerar que todo o processo de formação da consciência individual está relacionado com a atividade em que o sujeito está inserido, ou seja, as condições objetivas que são determinadas por condições histórico-sociais concretas.

Conforme apontado anteriormente, de acordo com Vigotski (1931/1984), a atividade principal<sup>8</sup> dos adolescentes em processo de escolarização se relaciona com o grupo de estudos e a comunicação íntima pessoal. Ocorre, portanto, um rompimento entre o círculo escola-família característico da infância, que passa a envolver uma atividade social mais intensa, extra-familiar e extra-escolar, que requer maior responsabilidade e independência, propiciadas pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Nesse momento há o desenvolvimento de uma comunicação mais íntima entre os adolescentes, cujo conteúdo principal é o outro adolescente e as relações de companheirismo que se estabelecem. Essa atividade principal do jovem tem grande importância no desenvolvimento de sua personalidade e aponta para a transição para uma segunda etapa: a atividade de estudo e profissional, momento em que terá que decidir sobre sua futura profissão.

Partindo dessa perspectiva, a adolescência, precisa ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e suas transformações físicas, de elementos determinados geneticamente ou de fases que acontecem de modo geral. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói dentro de uma história, cultura e tempo específicos e em meio a relações sociais que a contextualizam.

Por isso, considerando o propósito desta pesquisa, acredita-se que o referencial crítico apontado pode colaborar para compreender e analisar como a estudante adolescente que frequenta o 6º ano do ensino fundamental percebe suas experiências na escola.

---

<sup>8</sup> De acordo com o conceito desenvolvido por Leontiev (2001) partindo dos estudos de Vigotski, atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.

## 2.2 A função da escola: refazendo o caminho

*Me falarão sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, é preciso que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas, eu pergunto: Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?*  
(ALVES, 2011)

Neste caminho de busca por compreender questões entre a adolescência e a escola, é para esta que volto minha atenção nesta parte do presente estudo com o propósito de realizar uma releitura de documentos oficiais e de concepções pedagógicas que podem contribuir para um olhar mais atencioso à relação entre o/a adolescente e a escola. Para tanto, pretendo verificar qual a função da escola na concepção desses documentos oficiais vigentes no Brasil, bem como nas concepções ou tendências pedagógicas mais frequentes na escola brasileira, de acordo com alguns autores que teorizaram sobre o assunto, além das contribuições de Vigotski e Bruner sobre o tema com a perspectiva de trazer componentes que auxiliem na compreensão dos sentidos que os/as estudantes construíram sobre seu percurso escolar.

### 2.2.1 A rota dos documentos oficiais

A Constituição Federal – CF, lei maior do país, assim preceitua:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art.205).

Como se constata, essa lei define em uma sentença a função da educação: promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para exercerem seus papéis de cidadãos na sociedade e qualificá-los para o trabalho.

Como consequência de um movimento de repensar a legislação brasileira, foi homologada em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9394 que reafirma a função da educação nos mesmos termos da lei de 1988:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2º).

Esta lei reorganiza o Sistema de Educação Escolar Nacional dividindo-a em Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e trata de registrar que a educação deve abranger processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Especificamente sobre a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o art. 22 da LDB preconiza que a função da escola deve ser “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Com relação ao ensino fundamental, nível em que se situa este estudo, a escola deve atuar em função do objetivo maior que é o de propiciar formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, art. 32)

Ainda em 1996, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, atribuindo ao ensino a função de desenvolver os estudantes de forma plena, na direção da autonomia pessoal. Para o documento, a formação escolar deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades que auxiliem na compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar que os alunos possam usufruir das

manifestações culturais nacionais e universais. Para tanto, propõe a implementação dos temas transversais, - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo em todos os componentes curriculares e em todos os ciclos de escolarização. (BRASIL, 1997)

A distinção entre a escola e outras práticas educativas é clara nos PCNs, vez que a instituição escolar deve “constituir em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo”. Em assim sendo, a escola tem a função de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e socialização de seus alunos considerando o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural.

De acordo com os PCNs (1997) são objetivos do ensino fundamental e consequentemente, é função da escola, formar alunos capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 2007, p. 107)

O documento afirma ainda a importância de que a escola esteja enraizada na comunidade, e para tal não se pode esquecer as suas reais condições. Nesse contínuo é preciso escolher, como objeto de ensino, conteúdos representativos das questões sociais relativas a

cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são essenciais para o exercício da cidadania.

A importância dada aos conteúdos revela, neste caso, o compromisso em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, considerados como “[...] instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais”. (BRASIL, 1997, p. 33)

Esses parâmetros, indicativos do caminho a ser percorrido pela escola, explicitam que os conhecimentos transmitidos e recriados no espaço escolar precisam ganhar sentido e, para tal, há de haver interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, “[...] entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.” (BRASIL, 1997, p. 34).

Nessa mesma ordem de ideias e considerando que, segundo os PCNs, também é função da escola contribuir para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e políticas, o documento estabelece que, para tal, é necessário que ela propicie o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho atuais, inclusive considerando a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações.

No entanto, fica dito que para bem desempenhar essa função, é preciso investir na formação de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas formá-los para que se integrem ao mercado de trabalho, oportunizando a aprendizagem de temas que contribuam para a formação de valores e atitudes relacionados à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia etc.

Enfim, é possível demonstrar a caracterização da função da escola trazida no discurso oficial com o seguinte excerto:

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem sua função social, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É neste universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a

reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo. (BRASIL, 1997, p. 35)

Entretanto, na publicação do Plano Nacional da Educação – PNE (2001b), a função da escola presente nos documentos oficiais em vigor, recebe alguns acréscimos, pois além do atendimento pedagógico, o plano apregoa que a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o ensinar, pois para garantir um melhor equilíbrio e desempenho, especialmente para crianças carentes, faz-se necessário, segundo o registro, “[...] ampliar o atendimento social, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar.” (BRASIL, 2001b, p. 49).

As noções apontadas sobre a função da escola trazidas nos documentos oficiais em vigor no país se constituem como uma contribuição no caminho investigativo dos dados levantados por essa pesquisa, que pode ser complementado com os principais preceitos e concepções sobre a educação e a escola que permeiam as práticas pedagógicas no Brasil.

### **2.2.2 Roteiros da escola: direções mais frequentes**

Toda prática educativa tem categorias que a orientam, e são representativas da forma como se pensa a educação. Vários autores brasileiros se dedicaram a organizar e classificar as concepções e tendências pedagógicas mais frequentemente adotadas nas escolas do país e para este estudo a releitura sintética a seguir é sustentada pelas contribuições de Libâneo (1983, 1989) e Saviani (1997, 2000, 2006) mesmo correndo o risco de certo reducionismo, tendo em vista os limites deste trabalho, e pretende identificar quais as funções da escola para cada uma delas.

Os autores apontaram inicialmente a presença de dois grandes grupos que orientaram e ou orientam a educação brasileira: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. Essas estão condicionadas a aspectos sociais, políticos e culturais, mas deixam entreaberta a possibilidade de transformação social. A educação permite a compreensão da realidade sócio-histórica e ainda explica o papel do sujeito, tido como reconstrutor permanente e transformador da realidade em que está inserido. Aquelas, por sua vez, justificam o sistema capitalista, dando ênfase à defesa da liberdade, direitos e interesses individuais.



Saviani (2000) apresenta as pedagogias liberais como sustentadas por teorias “não-críticas” e “crítico-reprodutivistas” da educação, sendo que cada grupo apresenta uma forma diferente de entender e analisar as relações entre sociedade e educação. As teorias não críticas compreendem a educação como instrumento de equalização social e correção de eventuais distorções, como a superação da marginalidade numa sociedade predominantemente harmoniosa, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de buscarem compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais e a compreenderem como marcada pela divisão de classes, a veem como dependente da estrutura geradora da marginalidade e como instrumento de discriminação social, cujo caráter reprodutivista impede qualquer transformação social.

Dentro da proposta de refletir sobre a função da escola, encontra-se na Pedagogia Tradicional, a mais marcante na educação brasileira, uma oferta de educação centrada no professor como autoridade máxima, em que a função primordial da escola é a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade como preparação intelectual e moral do aluno, para que possa posteriormente assumir seu papel na sociedade.

A educação tradicional valoriza o ensino da cultura geral em que os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas enquanto verdades acabadas, sem a preocupação em estabelecer relações entre os conteúdos, os interesses dos alunos e os problemas reais que afetam a sociedade num processo burocratizado, destituído de significação, conservador. O mesmo caminho é determinado a todos os estudantes, o que finda por privilegiar as camadas mais favorecidas. Centrada no ensino humanístico de cultura geral, o ensino é tradicional e verbalista, com foco no professor que deve ter amplo domínio dos conteúdos. Ensinar significa repassar conhecimentos e o estudante depende exclusivamente de seu esforço para ter sucesso. Baseada em regras e disciplina rígida, o estudante é um ser passivo e sujeito a punições.

A Pedagogia da Escola Nova, por sua vez, proclama uma escola democrática, que valoriza os conhecimentos trazidos pelo estudante e estimula os que, enquanto diferentes, necessitam de estímulos diferentes. As principais funções da escola estão voltadas para adequar as necessidades individuais ao meio social, através de experiências, de interesse do aluno que retratam a vida. A preparação do indivíduo para desempenhar seu papel social também faz parte de suas atribuições, com enfoque na formação individual e promoção do

auto-desenvolvimento e da realização pessoal. Há a prioridade de problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos e a evidência de afrouxamento das normas disciplinares. Aprender, para os escolanovistas é uma atividade de descoberta, mas a aprendizagem continua sendo um ato de motivação individual, em que o estudante é o centro do ensino como ser ativo, o professor um facilitador que cria condições para que os alunos aprendam e o ambiente é o estímulo.

Com o surgimento da pedagogia tecnicista na primeira metade do século XX, o professor assume uma condição de técnico e a função da escola passa a ser a de prover a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, numa sociedade industrial e tecnológica. O importante é “aprender a fazer” e percebe-se grande preocupação com aspectos mensuráveis e observáveis. Aprender, no tecnicismo, é modificar desempenho do estudante que é submetido a um processo de controle do comportamento, com condicionamento e reforço para atingir os objetivos, em que o processo mental do aluno não é levado em consideração e o ensino é organizado em função de pré-requisitos, dos mais simples para os mais complexos. O professor torna-se, portanto, um responsável pela eficiência do ensino, administrando as condições de transmissão do conteúdo.

Para as teorias crítico-reprodutivistas a educação cumpre um papel fundamental na reprodução do sistema capitalista, como instrumento de discriminação social, reforçando a dominação e legitimando a marginalização cultural e escolar.

Dentro destas inserem-se a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, e a Teoria da Escola Dualista. Embora tenham algumas especificações próprias, as três teorias dão à escola a mesma função: a de reprodução do sistema vigente com reforçamento dos interesses da classe dominante seja através dos hábitos, da força de trabalho, da inculcação da ideologia burguesa. As classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e o capital cultural é distribuído desigualmente entre as classes, e por isso, os que têm mais acesso ao capital cultural, são mais bem sucedidos numa escola baseada na meritocracia.

Noutro giro, as Pedagogias Progressistas são amparadas pela Teoria Crítica que sustenta a finalidade sócio-política da educação e questiona a ordem social existente. Dentro deste grupo Libâneo aponta três tendências principais: a tendência libertária, a libertadora e a histórico-crítica.

As funções da escola na tendência libertária são duas: a transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário através de mecanismos de mudanças institucionais em práticas de grupo, onde acontece a aprendizagem e a resistência contra a burocracia, tida como um instrumento dominador e de controle. Preocupada com a educação política dos estudantes e com o desenvolvimento de pessoas mais livres, o ensino nessa perspectiva busca desenvolver todas as possibilidades do estudante em seus múltiplos aspectos: intelectual e afetivo. Os conhecimentos mais importantes, descobertas de respostas às necessidades da vida social, resultam das experiências do grupo, cuja apropriação só faz sentido se convertida em prática. Ao professor cabe a tarefa de orientar os estudantes contribuindo com as reflexões que podem contribuir para o desenvolvimento do grupo, liberando as forças internas.

Para a concepção libertadora, no entanto, a principal função da educação e da escola é a formação de consciência política do estudante para que possa atuar na sociedade em que vive, problematizando-a e transformando-a. Sustentada por uma concepção dialética, educador e educando aprendem juntos numa relação pedagógica com base na cultura de grupo, num processo em que a teoria orienta a prática que reorienta a teoria. É fundamental nessa concepção que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a realidade com autonomia intelectual. Os conteúdos, denominados temas geradores, provêm de situações-problema derivadas da prática, o que se torna motivador para a aprendizagem.

A Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1997, 2000, 2006) ou tendência crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1983, 1989), por sua vez, pretende garantir a função social e política da escola com o aprendizado do saber historicamente acumulado, pois declara que esta é a única forma de colocar as classes populares em condições efetivas de participar ativamente das lutas sociais. A escola, espaço responsável pela apropriação do saber universal, tem como função principal converter o saber objetivo em saber escolar para que se torne assimilável pelos alunos que pertencem às classes populares e socializá-lo, pois a apropriação crítica e histórica do conhecimento pode conduzir a uma atuação democrática e crítica. A ação educativa deve pressupor uma articulação entre o ato pedagógico e o ato político e a interação social, numa interação entre o estudante, o professor, o conhecimento e o contexto histórico-cultural. A aprendizagem dos conteúdos culturais universais é considerada indispensável para a compreensão da prática social, que, uma vez reavaliados

face à realidade podem apontar as possibilidades de atuação no processo de transformação dessa realidade.

Como é possível verificar, as diferentes concepções pedagógicas que encontramos nas escolas estão permeadas de concepções sobre a escola e o ensino, que nem sempre são claras para os atores escolares, mas provocam atitudes e reações diversas no ambiente escolar. O olhar para esta variedade tornou-se essencial para melhor compreender os sentidos que os adolescentes têm construído sobre a escola.

### **2.2.3 A função da escola na perspectiva da psicologia histórico-cultural**

Vigotski buscou desenvolver uma teoria psicológica que, fundamentada na dialética, explicasse o psiquismo humano, buscando identificar como se desenvolvem os processos psicológicos, o que trouxe implicações educacionais.

Sem ignorar as definições biológicas da espécie, uma das premissas da teoria proposta pelo autor é a de que os processos psicológicos superiores, característica exclusiva dos seres humanos, são históricos e sociais, como afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1998, p. 114)

O que nos cabe refletir, então, é que o pensamento e o desenvolvimento mental são construções sociais e, portanto, dependem das relações estabelecidas com o meio, ocorrendo a partir da atividade do sujeito numa relação mediada em diversas situações, inclusive na atividade escolar.

Segundo Vigotski (1935/1989), o aprendizado é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e nessa relação de interdependência entre o progresso do sujeito e o processo de aprendizagem, o ensino escolar, pode contribuir significativamente para o amadurecimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino se

adiantaria ao desenvolvimento, tendo como foco às funções psicológicas que têm possibilidade real de se completarem.

Nesse caminho se interpõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que segundo o autor é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1935/1989, p. 97).

Este conceito é esclarecedor de como a aprendizagem pode influenciar o processo de desenvolvimento, pois as ZDPs criadas em situações de ensino escolar têm a possibilidade de estimular processos internos que conduzirão o/a estudante a construção de novos conhecimentos. O aprendizado é, portanto, um tipo de garantia para que características especificamente humanas e culturalmente organizadas se desenvolvam.

Ao tratar da valorização do papel da escola para a psicologia histórico-cultural, Rego (2004) pondera:

Na escola, as atividades educativas diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 2004, p. 104)

Essa afirmativa chama a atenção para a importância da educação escolarizada numa perspectiva pedagógica que valorize os aspectos históricos e culturais. A escola para bem desempenhar seu papel deve estimular os processos internos, incidindo na sua ZDP, partindo do que o estudante já sabe, e indo na direção do desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, contribuindo dessa forma, para a consciência reflexiva do aluno.

A ideia de pensamento conceitual é mais representativa ainda nesse momento, em se tratando de um estudo com adolescentes porque para o conhecimento do mundo, os conceitos são essenciais, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados (VIGOTSKI, 1934/2003).

Complementarmente, o autor afirma que a formação dos conceitos é um processo criativo cuja orientação está voltada para a solução de problemas. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as abstrações que vão além dos significados ligados a situações práticas concretas, só acontecem na adolescência, num contexto histórico-cultural com uma diversidade de situações que estimulam a atividade intersubjetiva do sujeito, cuja oferta é função da escola. (VIGOTSKI, 1934/2003)

Nessa esteira, Bruner (2001, p.29) conceitua intersubjetividade como a “habilidade humana de entender as mentes dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios”, o que se refere à possibilidade de um indivíduo compreender a mente de outros a partir de sistema simbólicos que são compartilhados dentro da cultura.

Os postulados de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal e o processo de formação de conceitos, podem contribuir significativamente para que professores e outros atores escolares encontrem caminhos no ensino para atuar, de forma interativa e intersubjetiva, junto ao desenvolvimento intelectual dos alunos com a apropriação do legado cultural construído pela humanidade.

#### **2.2.4 Os objetivos da Educação na escola da atualidade**

Entretanto, como complemento para essas reflexões, cabe compreender que a escola não é livre para experimentar tudo que acredita ser útil para bem desempenhar sua função. Ela está inserida em um contexto histórico e cultural que certamente lhe confere determinadas características a ele relacionadas. Como a sociedade está fundada na produção capitalista, dividida em classes com interesses antagônicos, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza essa sociedade. (SAVIANI, 2000)

A esse respeito, Bruner (2001) constata que a contradição presente na sociedade está também na escola e, definindo antinomias como pares de verdades que se contradizem embora ambas possam ser verdadeiras, aponta três desses pares que estão presentes na educação na atualidade, e se relacionam à função da escola, a natureza da mente e das formas de pensar e construir significados.

[...] temos três antinomias: a antinomia da realização individual versus a antinomia da preservação da cultura; a antinomia centrada no talento versus a antinomia centrada na ferramenta; e a antinomia do particularismo versus a antinomia do universalismo. Sem tê-las em mente, corremos o risco de nos perdermos ao avaliarmos o que aprendemos sobre o ensino primário [ensino fundamental entre nós] e para onde estamos indo, pois elas nos ajudam a manter as questões equilibradas. (BRUNER, 2001, p.73)

A realização individual e a preservação da cultura são o primeiro par antinômico apresentado pelo autor. Ao mesmo tempo em que é função da escola oportunizar aos seres humanos o desenvolvimento de seu potencial pleno, é também sua tarefa reproduzir e disseminar sua cultura. A segunda antinomia, relacionada à natureza da mente, alega de um lado a aprendizagem como intrapsíquica, ou seja, dentro da cabeça e o estudante, utilizando sua inteligência, absorve o que o ambiente escolar tem a lhe oferecer. Assim, a função da escola se torna capacitar poderes mentais inatos. A outra face dessa mesma moeda, no entanto, situa a atividade mental no ambiente cultural, e a aprendizagem estará diretamente ligada às ferramentas culturais oferecidas, atividade atribuída à escola. Em terceiro lugar estão as contradições na forma de pensar e experimentar o mundo. De um lado está a ideia de que uma experiência local é legítima em si mesma e, tentar impor significados coletivos significa disseminar a ideologia de dominação. Em contraposição, há a busca por uma opinião universal, expressa nas construções da coletividade, e ignorá-la seria negar a legitimidade da cultura.

Segundo Bruner (2001), esses paradoxos podem limitar aspectos importantes, uma vez que a escola finda optando por uma filosofia em detrimento de outra e, por isso, precisa refletir sobre o que tem feito. O ensino é uma das formas que uma cultura utiliza para inserir as crianças em suas formas canônicas e esses pares remetem a uma educação que ora toma por função unicamente favorecer o desenvolvimento do talento inato nos indivíduos, ou num outro pólo, preservar o acervo cultural, desconsiderando o indivíduo. A esse respeito assevera:

Precisamos perceber o potencial humano, mas também precisamos manter a integridade e a estabilidade de uma cultura. Precisamos reconhecer o talento inato diferente, mas precisamos equipar todos com as ferramentas da cultura. Precisamos respeitar o caráter ímpar de identidades e experiências locais, mas não podemos ficar juntos como um povo caso o custo da identidade local seja uma Torre de Babel cultural. (BRUNER, 2001, p.74).

Partindo dessas considerações, para a psicologia cultural, a função da escola deve ser o desenvolvimento de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de aprendizes envolvidos no processo de educar um ao outro em que os significados são construídos coletivamente e não recebidos, pois “a descoberta da importância da interação humana nos estágios iniciais da vida e do papel da atividade auto-iniciada e autodirigida no estabelecimento da interação constituiu um importante avanço.” (BRUNER, 2001, p.82)

A possibilidade de tornar a prática pedagógica uma atividade consciente numa sala de aula saudável, é uma forma eficiente de instrumentalização das classes populares, para sua atuação na sociedade. Nessa forma, a escola é compreendida como “um exercício no aumento da conscientização sobre as possibilidades da atividade mental comunitária e como um meio de se adquirir conhecimento e habilidades.” (BRUNER, 2001, p.xi).

Assim, a apresentação das funções da escola contida nos diferentes documentos oficiais e subjacentes às diversas concepções pedagógicas e as contribuições da psicologia histórico-cultural, aqui, brevemente exploradas, servem como referencial para ampliar o olhar sobre o problema que ora se estuda.

Na parte seguinte, apresentarei os resultados da análise da narrativa autobiográfica de Jéssycha segundo os referenciais teóricos e metodológicos, que contribuíram para a identificação dos sentidos construídos sobre sua experiência escolar, a qual simboliza as diferentes trajetórias de muitos outros adolescentes.



### **3 O ITINERÁRIO DA VIAGEM: HISTÓRIAS DE ADOLESCENTE**

Todo mundo tem uma história para contar. História de sua vida, de coisas pelas quais passou, dos caminhos que percorreu. Histórias felizes, trágicas ou inacabadas. Ainda que a história seja de sua vida, o leitor não pode ter certeza de que tudo que foi contado realmente aconteceu exatamente da forma como foi relatado. Como cada história tem o seu estilo do seu narrador, é ele quem escolhe, considerando os fatos significativos de sua vida, o que incluir ou como contar uma determinada experiência, ou ainda o que deseja omitir.

A história que deu origem a este estudo conta sobre a vida de uma aluna adolescente e a sua relação com a escola. Mostra como ela percebe suas experiências num local onde passa um longo tempo de sua vida. Mais do que isso, conta sobre um ser humano cuja vida não se resume a escola, ao contrário do que muitos poderiam pensar.

Essa narrativa nos mostra uma jovem que pouco tem a oportunidade de contar sua história, cuja temática envolve sua experiência escolar, mas vai muito além – fala de família, de sentimentos, de sucessos e fracassos que merecem ser escutados e pensados. Assim, a história se revelou uma oportunidade única para que Jéssycha pudesse falar de si, manifestando momentos que considerou significativos em seu percurso escolar, através dos quais construiu e continua construindo sentidos a respeito da escola.

#### **3.1 A história de Jéssycha**

Jéssycha tinha 12 anos quando participou da entrevista e cursava o 6º ano (antes de 2007 chamada de 5ª Série). Nasceu em Pimenta Bueno em 1998. Ela tem um irmão mais novo que mora com a mãe em Mato Grosso, enquanto ela mora em Porto Velho com o pai e a madrasta.

Sua ficha na secretaria da escola informa que ela cursou a 1ª série em 2006 e estudou em quatro escolas no Ensino Fundamental antes da atual, onde começou em 2010, embora em

sua narrativa apenas três delas sejam mencionadas. Ainda através da análise documental foi possível descobrir que Jéssycha mudou-se para Porto Velho no segundo semestre de 2010 que sua história escolar inclui escolas em outros dois municípios do Estado de Rondônia. No entanto, seu primeiro contato com a instituição escolar se deu no estado em que sua mãe mora, ainda na Educação Infantil. Foi aprovada no 6º ano em 2010 e não tem histórico de repetência anterior. No mês de abril de 2011, continuava estudando na escola onde foi realizada a pesquisa.

Para recontar a história de Jéssycha na escola vamos percorrer um caminho com algumas paradas propositalmente consideradas importantes para que possamos refletir sobre momentos especiais desse percurso e então analisá-lo, buscando identificar os sentidos que foram construídos pela adolescente a respeito de sua experiência escolar.

### **3.1.1 O mapa da trilha: a análise estrutural da narrativa**

Sabemos que Bremond (1966/2009) trabalha com a perspectiva de que a base da narrativa encontra-se na função: ações e acontecimentos que se organizam em sequências. No caso de Jéssycha, sua narrativa autobiográfica remonta momentos diferentes e significativos que acontecem ao longo de uma mesma duração temporal, de uma mesma sequência, com eventos contados simultaneamente, em que se transita do ponto de vista de um personagem (filha) para outro (aluna), de uma história particular para outra. Ela narra essas sequências complexas ora por encadeamento, ora por enclave (*vs*) ora por paralelismo (*=*), nas quais descreve e avalia tanto o panorama interno: sentimentos, emoções e pensamentos, como o panorama externo: comportamentos, fatos e personagens.

Bruner (1987/2004) afirma que a narrativa sempre acontece em um panorama duplo. Há um panorama de ação em que se desenrolam os acontecimentos e um segundo panorama, um panorama de consciência, o mundo interior dos protagonistas envolvidos na ação. Partindo dessa premissa as sequências narrativas foram organizadas considerando essa duplicidade de panoramas, um externo e outro interno.

Embora a pergunta geradora solicitasse que a adolescente contasse sobre a sua experiência na escola, fica claro que, para Jéssyca, isso seria impossível, sem poder falar de outros aspectos de sua vida: “*não adianta contar a história de um colégio se a gente não pode contar a sua.* (E1<sup>9</sup>)” Podemos compreender claramente, partindo de suas palavras, que contar a sua história na escola, significa, para ela, falar de questões particulares, no caso presente, familiares. Sua história da trajetória escolar corre paralela com sua história de vida familiar, e ambas se influenciam mutuamente. A própria estudante está consciente que as duas sequências estão claramente imbricadas.

A narrativa de Jéssyca começa na entrada da escola aos cinco anos, quando estava morando separada do pai, com a mãe, grávida do irmão, e o padrasto. (Quadros 2 e 3). Ao contar essa história hoje, ela se descreve como fora dos padrões naquela época, “*perturbada*”, embora “*nunca ninguém*” tenha percebido, nem na escola, nem na família. Fica claro que para Jéssyca, o que a deixou “*perturbada*” foi a separação dos pais e o fato dela não conseguir compreender, aos cinco anos o que de fato havia acontecido com a família. A separação da mãe, que a colocou na escola, também pode ter influenciado o estado de perturbação a que ela se refere.

Quadro 2 – Sequência narrativa: parte 1 – Educação Infantil  
Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar	História de vida familiar	
	J. nasceu em Pimenta Bueno Os pais de J. se separaram J. ficou morando com o pai e os avós O pai foi para o garimpo na Venezuela	vs Mãe se mudou para Mato Grosso J. foi morar com a mãe em Mato Grosso J. morava com a Mãe (grávida do irmão) e o padrasto
J. começou a estudar com 5 anos em Mato Grosso (EE1)	=	

Quadro 3 – Sequência narrativa: parte 1 – Educação Infantil  
Nível das ações: panorama interno

J. não entendia a separação dos pais: “ <i>o que foi que aconteceu?</i> ”	= J. sentia muita raiva por causa das coisas que lhe falavam	= J. arranjava briga com todo mundo que falava com ela
J. avalia que nesse período era “ <i>um pouco perturbada, mas nunca, ninguém, percebeu</i> ”.		

<sup>9</sup> Primeira entrevista

A vida de Jéssycha começa com um projeto humano de família na perspectiva de um modelo canônico construído culturalmente. A separação dos pais indica uma primeira interrupção desse projeto que gera um momento de conflito. Ao narrar sua história, Jéssycha tem a possibilidade de interpretar e atribuir significação ao novo estado que se constituiu por conta da degradação desse projeto. Percebe-se nesse trecho que ela relata os vários acontecimentos que se sucederam nesse momento de sua vida: a separação dos pais, a partida do pai para outro país, a mudança de cidade e distanciamento dos avós, rupturas significativas simultâneas ao início da sua vida escolar.

Conforme apontado anteriormente, Bremond (1966/2009) salienta que os acontecimentos das narrativas podem apresentar alternâncias entre as fases de melhoramento e degradação. Nesse caso, a família constituída por pai, mãe e filha é narrada como um melhoramento possível, mas que de fato não aconteceu, revertendo-se numa degradação. Como consequência dessa degradação instaurada, Jéssycha conta que brigava com todos, numa forma de exprimir a incompreensão que a assolava. No entanto, em sua perspectiva, ninguém que convivia com ela nesses dois núcleos principais – a família e a escola – conseguiu perceber que o fato de “procurar briga” indicava os conflitos e dúvidas que a perda familiar provocava.

A possibilidade de compreender hoje como ela se sentia quando tinha cinco anos, nos parece uma lição de Vigotski (1996) que considerou o desenvolvimento desse tipo de pensamento um dos momentos essenciais da passagem da infância à idade de transição, em que o adolescente passa a agir a partir da compreensão, síntese e análise, ao invés de utilizar-se apenas da aparência dos fenômenos. Para o autor, é preciso considerar a diferença existente entre possuir um conceito e ser capaz de defini-lo verbalmente. A capacidade de aplicar um determinado conceito a uma situação somente aparece na adolescência, uma vez que assim como as outras funções psicológicas superiores, há, primeiro, uma apropriação do conceito para em seguida haver possibilidade de defini-lo verbalmente.

Vigotski afirma que a passagem ao pensamento por conceitos é um passo decisivo na adolescência, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo.

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes, primeiro para existir e depois para continuar a

espécie, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. (VIGOTSKI, 1996, p. 200)

Fica claro, então, que o critério principal para caracterização de diferentes etapas no desenvolvimento humano é, para Vigotski, o surgimento de formações qualitativamente novas na personalidade do sujeito, assim definidas:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VIGOTSKI, 1996, p. 257).

Essa formação nova está evidenciada ao longo do discurso de Jéssycha, capaz, agora de não apenas descrever, mas sintetizar, analisar e compreender o que se passou em momentos críticos de sua vida, incluindo em sua narrativa o panorama interno que a angustiava: a não compreensão da separação dos pais e raiva que a assolava pelo que tinha que ouvir dos outros acerca do assunto e dos envolvidos. O processo que se iniciou aos cinco anos com a separação dos pais, uma situação hermenêutica que necessitava de interpretação, consegue, enfim, ser aclarada. Ademais, a adolescente se torna apta a narrar, a despeito das convenções culturais, a quebra de boas relações com todos que dela se aproximavam e apesar de se autoavaliar como “perturbada”, deixa claro que ninguém conseguiu entender que suas brigas eram apenas uma forma de externalizar seus sentimentos em relação a um momento concreto em sua vida.

Dentre as sequências narrativas identificadas em sua autobiografia, uma (quadro 4) se refere ao período em que frequentou as séries iniciais do Ensino Fundamental, que ficou incompleta mesmo depois da segunda entrevista, esclarecedora de outros aspectos que tinham gerado dúvidas de interpretação, mas que pouco contribuiu para ampliar a sua história nesse período. A narrativa curta indica que a adolescente se comportou de acordo com as expectativas e intenções de familiares e professores, apesar de se considerar “*conversadeira*”, sem romper com o canônico.

Quadro 4 – Sequência narrativa: parte 2 – Ensino Fundamental Séries Iniciais  
Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar		História de vida familiar	
J. começou a estudar a 1ª série (Escola não incluída na narrativa)		Pai volta do garimpo na Venezuela para Rondônia	= J. volta a morar com o pai e os avós que tinham a guarda dela
J. mudou de escola duas vezes, embora não tenha incluído esses acontecimentos em sua narrativa			
J. conheceu muitas pessoas, mas destaca a professora da 4ª. série (5º. Ano - EE2 da narrativa)	=	Professora é da mesma igreja da avó (Missionária Lúcia)	

Através da análise de seu histórico escolar, foi possível perceber que após seu retorno para morar com o pai e os avós, Jéssycha estudou em três escolas entre o 2º e o 5º ano do ensino fundamental (anteriormente denominados 1ª e 4ª série respectivamente), no entanto apenas a última instituição escolar do período está inclusa em sua narrativa. Ademais, a menção da escola está relacionada à professora que se destacou, sendo inclusive comparada a uma irmã.

*[...] na quarta-série ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom, teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD gravado para mim, sempre teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã, assim. (E2<sup>10</sup>)*

A relação criada com a professora tornou-se um fato significativo para Jéssycha a ponto de, dentre tantos outros, escolhê-la para incluir em sua narrativa. Fica claro, portanto o sentido que a narradora atribui ao professor, descrito como alguém que primeiramente ensina, mas que consegue ir além, abrindo espaço para que o aluno tire suas dúvidas e se permita aproximar, construindo uma relação de confiança.

<sup>10</sup> Segunda entrevista.

Numa perspectiva histórico-crítica, o professor é aquele que contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. Ele precisa ter uma função mediadora que

[...] é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual. (FACCI, 1998, p. 26).

Nesse rumo, o professor se torna responsável por apresentar os conteúdos ao aluno, levando o aluno a pensar, questionar e refletir sobre o que foi proposto, relacionando-o com sua realidade.

Não se pode afirmar, categoricamente, como a professora destacada na 4ª série (5º ano) realizava sua prática em sala de aula, no entanto, é possível apreender que o que era feito adquiriu um sentido para Jéssycha, pelo que era ensinado, e ainda pela forma como a professora se relacionava com ela.

Há na narrativa da adolescente um movimento contínuo entre o panorama externo e o panorama interno e quando descreve sua história na escola relacionada ao período compreendido entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, Jéssycha demonstrou através de sua narrativa elementos que nos levam a refletir sobre a construção de sua identidade ou “si-mesmo”, conforme argumenta Bruner (1997a).

Quadro 5 – Sequência narrativa: parte 2 – Ensino Fundamental Séries Iniciais  
Nível das ações: panorama interno

J. gosta da professora da 4ª série (5º. Ano)	=	J. sempre gostou de aprender e tirar boas notas, sem se preocupar com “ <i>passar de ano e dar orgulho</i> ”	=	J. acha que o conhecimento é importante para se ter poder e controle sobre a própria inteligência
Na segunda entrevista, J. avalia que sempre foi conversadeira, mas não teve problemas na escola durante este período.				

Bruner (1997), numa perspectiva culturalista, propõe uma redefinição do conceito de si-mesmo (self), que sempre esteve presente nos estudos de Psicologia, focalizando o processo narrativo em que as pessoas se engajam para construir sentidos sobre si. Nessa esteira, a pessoa está constantemente construindo sentidos sobre quem é, de acordo com os

variados contextos de interação em que se encontra ao longo de sua história. Por isso, para bem analisar o conceito de “si-mesmo” é preciso considerar sua abrangência, bem como os processos, as relações e os tipos de experiências que o sujeito teve em sua vida que o levaram a formá-lo. (BRUNER, 1997a).

Jéssycha, apesar de se avaliar como “*conversadeira*”, afirma que não teve problemas na escola durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, e para ela a questão de notas não é o mais importante, como se percebe dos excertos a seguir:

*Olha, os problemas que eu tive nunca foram muita coisa, eu sempre tive problema de conversar muito, eu sou conversadeira, pareço uma tagarela. Foi muito bom porque eu sempre me dei muito bem com os professores, mas quando eu pego birra, num vem pra cima não. Me dava bem com o professores e eu sempre fui de ter bastante amigos, porque eu sempre fui de me enturmar, chegar, conversar, e sempre assim de boa, as coisas. (E2)*

*Eu sempre achei que é importante saber cada vez mais e tirar boas notas não pra passar de ano e dar orgulho, mas sim pra eu saber que eu posso, eu ter a total liderança da minha própria inteligência. (E1)*

Bruner (1997a) explora as formas de construção do si-mesmo apontando duas exigências relacionadas a esse processo de construção. Uma delas é que os significados a partir dos quais o si-mesmo é definido são dados tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa, significados marcados por um contexto histórico-cultural. A outra refere-se às práticas nas quais os significados do si-mesmo são colocados em uso. O autor afirma, portanto, que a visão que uma pessoa tem de si incorpora influências externas que lhe afetam diretamente. Dessa forma, “é a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis” (BRUNER, 1997a, 2001, p. 16-17)

Essa característica que Jéssycha atribui para si-mesma, vai de encontro a realidade escolar descrita por inúmeros professores ao afirmarem que as atividades desenvolvidas na escola só ganham sentido em função da nota. De fato, a narrativa da adolescente revela uma estudante que não compreende a nota como o objetivo principal da educação, ou como forma de “*dar orgulho*” a outros. Para ela o principal sentido construído sobre a educação parece estar ligado a sua independência, verbalizada como poder e inteligência.



No entanto, “*tudo começou a se complicar foi esse ano*”, narra Jéssycha. Com esta sentença a adolescente passa a construir a sequência narrativa correspondente a sua história no 6º ano do Ensino Fundamental (Quadro 6).

As mudanças que ocorrem na configuração escolar estão presentes na autobiografia especificamente quando os novos e múltiplos professores são mencionados, informação que está imbricada numa outra história que é extremamente significativa para a estudante, o que se afirma com base na importância que tem na narrativa construída acerca da sua história na escola.

Quadro 6 – Sequência narrativa: parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais  
Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar		História de vida familiar
J mudou de escola (E3)		
J tem novos professores (Português, História, Filosofia etc)		
J se identifica com os emos góticos	vs	O pai, a tia, a mãe, ninguém entende o jeito que J. quer ser
J se maquiou e se vestiu como emo e pensava em fazer uma tatuagem	vs	Morte do avô
J fez muitas coisas que “ <i>é melhor nem contar</i> ” (matou aula, tirou a roupa na escola, xingou professores, virou a mesa etc.).	= Diretora descobriu e a repreende Diretora chamou o pai	= Pai compareceu a escola Pai ficou muito decepcionado com a filha
		J. pensou em voltar para a casa da mãe J. desistiu quando viu que o pai ficou muito triste com a ideia
J. mudou de escola (E4) no meio do semestre letivo porque estava muito “mal, manchada assim lá no colégio com as coisas” que fez .		

No caso de Jéssycha sua história revela muito mais. Um primeiro olhar fragmentado, com base no panorama externo, denuncia um momento de atitudes de agressividade e revolta que facilmente se caracterizariam como um desvio de padrão conforme proposto por Peralva (1997), a fase de rebeldia do adolescente delinquente de acordo com Calligaris (2000). Estaria ela passando um período confuso e doloroso comum aos adolescentes como propõe Aberastury (1980)?

Sua narrativa denuncia atitudes que contrariam o que era esperado dela.

*Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem, matava aula, uma vez eu, atrás do colégio tinha a quadra, eu aprontei lá, eu..., acho melhor não contar não. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa, a diretora descobriu, o meu pai ficou muito decepcionado comigo. (E1)*

Jéssycha identifica e percebe o que aconteceu e constrói sua narrativa, a partir dos significados que encontrou prontos na cultura em que está inserida. Afinal, para Geertz a cultura não deve ser vista simplesmente como “complexos de padrões concretos de comportamento”, mas sim como “um conjunto de mecanismo de controle [...] para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p. 56). Por esse motivo, suas atitudes são vistas como tão inadequadas a ponto de achar que não deveria contá-las.

Todas as suas atitudes na escola foram descobertas pela diretora que a repreendeu e solicitou a presença do responsável na escola. A decepção sofrida pelo pai ao saber do que havia acontecido foram tão significativas para a adolescente que, a forma como a narrativa se desenvolveu permite afirmar que tê-la causado a seu pai foi muito mais significativo que a repreensão sofrida pela estudante propriamente dita, que chegou inclusive a pensar em ir morar com a mãe, mas desistiu, diante da possibilidade de causar mais sofrimentos ao pai.

Em sua história Jéssycha é clara ao afirmar que a mudança de escola se deu em virtude do seu modo de proceder e de suas consequências: “*Vim pra cá porque eu já tava assim mal, manchada lá no colégio, nas coisas, depois de tudo que eu fiz*”. (E1)

Essa troca possivelmente significou muito para a estudante pois, embora ela não tenha mencionado em sua narrativa, através de seu histórico escolar foi possível identificar que ela, seu pai e a madrasta mudaram de cidade, saindo do interior do estado e vindo morar na capital no meio do semestre letivo. Ao afirmar “*vim pra cá porque eu tava assim mal, manchada lá no colégio*”, compreende-se os reflexos que o comportamento da adolescente na escola tiveram em sua vida. *Vir pra cá* não significou apenas *vir para esta escola*, mas *vir para esta escola, para esta cidade, para esta nova vida*.

Quadro 7 – Sequência narrativa: parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais  
Nível das ações: panorama interno

<p>J gostava da prof. de História e não gostava da de Português que é muito “<i>certa</i>”</p> <p>J se maquiou e se vestiu como EMO e pensava em fazer uma tatuagem, fez muitas coisas que “<i>é melhor nem contar</i>” (matou aula, tirou a roupa na escola, xingou professores, virou a mesa, procurava briga dentro da sala de aula etc.).</p>		
<p>J. se identifica com os EMOS porque “<i>para certas pessoas a morte é um terror, mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.</i>”</p>	<p>Morte do avô</p> <p>=</p> <p>o Tabu da morte na cultura</p>	<p>J. ficou desnorreada, porque o “<i>avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive</i>”, foi “<i>ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos</i>”</p>
<p>J. se identifica como “<i>maçônica</i>” – “uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica assim que não vai” e questiona a fé em Deus com a qual entrou em contato através da avó e da professora Lucia</p>	<p>vs</p> <p>vs</p>	<p>J. tinha um amor muito grande por ele e sofre muito, mas não pode expressar sua dor pela perda, nem na família nem na escola.</p> <p>J. acha que não se pode deixar de falar “<i>naquela coisa de mal, mas pra mim eu quero que seja pensada, porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bem.</i>”</p>
<p>J. fala de pessoas da escola que são “<i>indiferentes, como eu, que prefere ser uma pessoa mais fechada e que não gosta de muita coisa, que nem, eu não sou muito de Deus</i>”</p>	<p>=</p> <p>J. acha que assim pode conviver com as pessoas normalmente, ser aceita (“<i>as minhas amigas sempre gostaram de mim</i>”), desde que ela não demonstre que não gosta de Deus, porque está com raiva pela morte do avô</p>	<p>“Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?”</p>

Ao destacarmos os núcleos narrativos partindo da proposta de Bremond (1966/2009) pudemos, enfim, destacar e ordenar as funções para compreender, com mais clareza, o desenvolvimento dos eventos significativos que a estudante escolheu para narrar. A decepção do pai, a repreensão da direção da escola e a mudança de escola e de cidade são apenas um fragmento dessa história que não se explicariam isoladamente. Ao construir sua narrativa,

Jéssycha conta o que houve na escola e os múltiplos sentimentos que a assolam para enfim revelar o motivo para suas atitudes: a morte do avô.

Ao vivenciar a morte daquele que era oficialmente responsável por ela como seu guardião a quem tanto amava, a estudante expressa, na escola, toda a incompreensão e raiva que não podia externalizar, e mais uma vez “*nunca ninguém percebeu*”. (Quadro 7) Dessa forma, desorientada, utilizou-se de comportamentos não canônicos para manifestar seus sentimentos.

O sentimento de perda com a morte do avô provocou em Jéssycha reações que a escola não soube decifrar, mas que certamente não podem ser analisadas ou justificadas, com base nas explicações de que tudo é natural e de fase de rebeldia pela qual todos os adolescentes passam. A postura adotada por ela tinha como causa uma realidade concreta que lhe trouxe tristeza e dor e, portanto, envolveu fatores externos e internos que certamente influenciaram na “Jéssycha” que se revolta na escola e posteriormente decide narrar sua história. Essa forma de compreender a conduta da adolescente considerando a objetividade em que se deu, é característica da abordagem histórico-cultural da psicologia para quem “falar da subjetividade humana é falar da objetividade e que vivem os homens”. (BOCK, 2009, p.22).

Tomando por base a teoria de Bremond (1966/2009) sabemos que o circuito da narrativa pode ser descrito como sequência melhoramento-degradação-reparação, que poderá abrir possibilidades de melhoramentos e degradações seguidas de reparações.

Visualizamos este movimento claramente na narrativa de Jéssycha. Ela relata seus principais momentos de degradação e como houve o reequilíbrio da situação com as reparações que se sucederam. A separação dos pais e a possibilidade de conhecer novas pessoas que a ajudaram como a Missionária Lúcia, sua professora da 4ª série, a morte do avô e as atitudes inadequadas na escola cujo equilíbrio foi restaurado com uma experiência transcendental que a fez compreender que suas atitudes de revolta não seriam a solução para o luto pela morte do avô e a mudança de escola.

### 3.1.2 Ações de aliados e de adversários no percurso

Nesta seção, procuraremos fazer uma descrição recorrendo à análise do discurso e relacionando alguns sentidos apresentados por nossa adolescente com o contexto, a história e conceitos que emergirem da narrativa, em seu relacionamento com a psicologia e a educação, como nos propõe Bruner (1997), mas dando ênfase nos níveis superiores de análise. Isto significa que buscaremos analisar como Jéssycha narra sua história e caracteriza os personagens citados, inclusive a si mesma, utilizando recursos da língua da narrativa, principalmente, o importante processo de integração de partes que foram separadas na análise.

Na seção anterior, enfatizamos a análise no nível das funções destacando as sequências, as quais dão uma descrição estrutural que cria uma ilusão cronológica, ou seja, passa a existir uma lógica narrativa dando conta do tempo narrativo. A lógica que constrange as principais funções da narrativa, tema de discussão dos principais teóricos da área e o caminho adotado por nós é o modelo proposto por Bremond (1966/2009), o qual, segundo Barthes (1981/2009, p. 38), é o “[...] mais propriamente lógico”.

Trata-se de reconstituir a sintaxe dos comportamentos humanos empregados pela narrativa, de traçar o trajeto das ‘escolhas’ às quais, em cada ponto da história, tal personagem é fatalmente submetido e de por às claras o que poderia se chamar uma lógica energética. (BARTHES, 1981/2009, p. 39).

Segundo este autor, essa lógica está fundada sobre a alternativa de *fazer isto ou aquilo* e tem o mérito de dar conta do processo de dramatização presente na narrativa e é necessário, que alguns blocos estanques de sequências descritos no nível das funções sejam recuperados num nível superior, o nível das ações, ou seja, dos personagens. Nas primeiras narrativas registradas e analisadas, o personagem não era mais do que um nome; mais tarde, passou a ser o “agente da ação” que tomou uma consistência psicológica, um indivíduo, uma pessoa, encarnado uma essência psicológica.

Segundo Barthes, “desde sua aparição, a análise estrutural teve a maior repugnância em tratar o personagem como uma essência [...]” (BARTHES, 1981/2009, p. 44) ou como uma pessoa, muito usada no caso dos romances psicológicos. Por isso, vem se esforçando, através de hipóteses diferentes, em definir o personagem não como um ser, mas, como um participante. Sintetizando as principais hipóteses, este autor propõe que é necessário definir os

personagens pela sua participação em uma esfera de ações, que correspondem às “[...] grandes articulações da *práxis* (desejar, comunicar, lutar)” (BARTHES, 1981/2009, p. 46) ou a três grandes relações em que podem se engajar os personagens (amor, comunicação, ajuda, fraude, sedução).

Mas, segundo Barthes (1981/2009), para a psicologia, isto é um risco, pois o sujeito de uma autobiografia é o personagem principal de sua história de vida e o rigor procurado por certos escritores e críticos literários contemporâneos não se aplica à esta disciplina, que se interessa pelas relações entre a subjetividade (individual e social) com a objetividade dos acontecimentos narrados, isto é, liga o sujeito à história e à cultura de seu grupo social ou de instituições nas quais este sujeito se insere ou é inserido. Daí, sua sugestão de que devemos usar os dois sistemas de signos utilizados na narração: o da *não pessoa* (como nos romances modernos) e o da *pessoa* (do autor onisciente), o que, para ele, ocorre nos romances psicológicos.

No nível da ação é que entram os *índices* (remetem a um caráter, sentimento, atmosfera, filosofia) e *informações* (situam no tempo e no espaço) identificados na análise e que servem para caracterizar os personagens e suas ações predominantes a partir de suas interações. “Os índices implicam uma atividade de deciframento: trata-se para o leitor de aprender a conhecer um caráter, uma atmosfera; os informantes trazem um conhecimento todo feito [...]” (BARTHES, 1981/2009, p. 35-36).

Bruner (1997) chega a estes níveis de sentido da narrativa relacionando os pronomes das frases com os modos verbais empregados (indicativo, subjuntivo ou imperativo; deôntico ou epistêmico), com as locuções (verbais, de tempo e de lugar), códigos de começos e fins da narrativa, estilos de representação e estudo de pontos de vista. Só quando fazemos a descrição nestes três níveis, nos aproximamos do sentido atribuído por um narrador que ocupa um lugar específico num contexto institucional/ social/ cultural.

Ao tratar das narrativas autobiográficas e da forma como devemos analisá-las, Bruner (1987/2004, p.2) as descreve como “um conjunto de procedimentos para construir a vida” e desenvolve seu argumento com base em duas premissas principais. Para ele, elas são a única forma de descrever o *tempo vivido*, que não é o do relógio ou o do calendário, mas o tempo que carrega situações significativas e ligada uma experiência humana profunda. Além disso acentua que há uma mimese entre a narrativa e a vida, uma imitando a outra

reciprocamente. Dada a natureza construída das narrativas autobiográficas, dependente das convenções culturais e do uso da linguagem, o autor assevera que as narrativas de vida refletem as teorias vigentes sobre "vidas possíveis" que fazem parte de uma determinada cultura.

Nesse caminho, ao construir uma narrativa, Bruner (1987/2004) defende que o narrador se utiliza de um kit de ferramentas com componentes de vida canônica estocados em cada cultura, como heróis e vilões e como o narrador e o personagem central da narrativa são os mesmos, a autobiografia é reflexiva, o que pode torná-la problemática e causar dilemas.

A frase inicial da história de Jéssycha “*eu comecei a estudar com 5 anos*”, revela desde o começo, o que se confirma ao longo do texto: Jéssycha se coloca como um agente protagonista em sua narrativa. A maioria dos verbos utilizados são na voz ativa e no modo indicativo que expressam a certeza do falante em relação a sua atitude; um fato que é ou será uma realidade. (CIPRO NETO; INFANTE, 2003.)

Nesse caso, mesmo quando a ação havia sido traçada por um outro personagem, possivelmente a mãe, com quem ela morava à época, e portanto dependia de um outro agente pois alguém a levou para a escola, ela narra na voz ativa como agente da ação.

Bruner (2001), ao tratar dos recursos que uma cultura fornece para que os indivíduos se adaptem às exigências que se interpõem em suas vidas, argumenta que a formação da singularidade (selfhood) envolve um aspecto de extrema importância: o fato das pessoas se experimentarem como agentes, ou seja, a possibilidade que “um indivíduo tem de poder iniciar e realizar atividades por conta própria”. (BRUNER, 2001, p.41) Ao contar sua história na escola, Jéssycha constrói a sua narrativa apresentando-se como capaz de realizar atividades por conta própria aos cinco anos de idade.

Diversas são as situações em que essa característica se repete, pois ela continua:

*[...] eu morava com a minha mãe. Nesse período eu era um pouquinho perturbada, mas nunca ninguém percebeu porque minha mãe é separada do meu pai e eu sempre tinha aquela opinião: o que é que aconteceu? E qualquer pessoa que falava comigo eu procurava briga já com cinco aninhos. (E1)*

Esse narrador- agente-herói aparece em muitos momentos da história. Apesar de ser um experimentador passivo em diversas situações, como no caso da separação dos pais, Jéssycha constrói sua narrativa na voz ativa e no modo indicativo. Bruner, ao tratar dos protagonistas que narram suas histórias, afirma que no centro dos relatos encontra-se “um protagonista em processo de construção: agente ativo, experimentador passivo ou veículo de algum destino mal-definido” (BRUNER, 1997, p.104).

Ao continuar sua história, outros elementos chamam atenção:

*[...] foi passando de tempo em tempo e eu fui sabendo. Eu sempre achei que é importante saber cada vez mais e tirar boas notas não pra passar de ano e dar orgulho, mas sim pra eu saber que eu posso, eu ter a total liderança da minha própria inteligência. (E1)*

A voz passiva “foi passando” e “fui sabendo” indica que a ação é mais importante que o sujeito, o que nos leva a apontar que a adolescente construiu um sentido pessoal de que na escola a aprendizagem por si só pode ser considerada mais importante do que os agentes – aluno e professor e a estrutura no gerúndio demonstra um processo ainda não terminado de crescimento biológico e cognitivo.

Podemos afirmar que, nessa perspectiva, estamos lidando com uma concepção de educação que valoriza a aprendizagem, porém, descolada dos atores escolares diretamente envolvidos nela. A escola é um lugar para se conhecer e aprender coisas novas sem que seja necessário muito esforço. O não-dito sobre a história referente ao período escolar compreendido entre a educação infantil e a 4ª série do Ensino Fundamental nos leva a afirmar que este foi um período de estabilidade para a adolescente, sem quebra de canonicidade.

O sujeito inexistente de “*é importante saber cada vez mais*” com a forma nominal do verbo no infinitivo parece corroborar com essa marca de aprendizagem como separada dos agentes, nesse excerto contrastada com o sentido de empoderamento e auto-controle contido em “*pra eu saber que eu posso, eu ter a total liderança da minha própria inteligência*”. (E2)

Outra característica marcante na narrativa de Jéssycha são as mudanças da linguagem expositiva para a perspectiva. Já vimos que ela frequentemente utiliza a forma pessoal ativa e no modo indicativo como se fosse um agente autônomo, capaz de direcionar o rumo de sua vida, mas também se colocando mais como narradora do que protagonista de sua própria



história. No entanto, repentinamente isso se transforma. Ela dá um mergulho em si mesma e a narrativa, até então bastante clara, começa a apresentar momentos de confusão, com frases que demonstram seus conflitos e dificuldade de compreender o que aconteceu. Essa alteração do modo narrativo para o modo subjuntivo acontece várias vezes durante a narrativa, pois o fato de narrar contribui para que ela compreenda e elabore os fatos que eventualmente ainda estavam obscuros e incompreendidos.

Para Bruner (1997, p. 104), esses “pontos de mutação” são “produzidos [...] pela introdução de uma nova consciência que emerge da vitória ou da derrota, da confiança traída, e assim por diante.” Por isso percebe-se que ao tentar descrever quem é e chega ao momento de incluir em sua história os problemas que vivenciou na escola, há uma mudança de uma linguagem descritiva para uma carregada de subjetividade como se Jéssycha dissesse: “O protagonista de quem estou falando sou eu mesma”.

Essa fusão do narrador com o protagonista está presente em vários momentos da narrativa e para Bruner essa é uma característica curiosa da autobiografia: “Ela é um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador”. (BRUNER, 1997, p. 104) Há trechos que deixam claro essa característica descrita pelo autor, como “*eu sou, um pouco, que eu quero ser*” ou “*eu não consigo fazer [...] ninguém entender o jeito que eu quero ser*” (E1).

Nesse caminho de recontar sua história na escola, já vimos que a estudante escolhe para narrar os fatos mais significativos do percurso e também inclui determinadas personagens pelo mesmo motivo. Tais personagens são delineados ao longo da narrativa por suas formas de comportamento e pensamento. De acordo com Barthes, “o ‘caráter’ de um personagem não pode ser jamais nomeado, mas, entretanto, ininterruptamente indexado” (BARTHES, 2009, p. 31).

No caso de Jéssycha ela inclui personagens do seu núcleo familiar e escolar, em consonância com o entrelaçar que acontece durante toda a narrativa. Dos familiares Jéssycha inclui o pai, a mãe, o irmão, a madrasta, o padrasto, a tia, a avó e o avô. Do ambiente escolar surgem a Missionária Lúcia, a diretora da escola, as professoras de filosofia, história e português, a professora Joana e um amigo que não é nomeado, além de Maria Luisa, uma amiga do irmão.

Para Bremond (1966/2009) durante a narrativa, os processos de melhoramento, degradação e reparação podem incluir dois papéis: o do aliado e o do adversário. O primeiro é um agente envolvido no processo de melhoramento, que ajuda o narrador/beneficiário, como um personagem solidário, que contribui para o melhoramento ou a reparação. O segundo, por sua vez, é aquele que, como opositor, o impede de atingir o melhoramento ou contribui para a degradação.

Fica patente na autobiografia de Jéssycha a forma como o pai, a Missionária Lúcia e principalmente o avô são vistos como aliados na construção de sua narrativa. O pai é aquele com quem ela mais se relaciona atualmente, alguém de quem ela ouviu falar muitas coisas, provavelmente desagradáveis, que não se confirmaram a partir do momento que ela passou a conviver com ele.

*Vim morar com o meu pai e tudo que me contaram, eu acho que foi no tempo que tava com ainda raiva, esses negócios, eu tinha uma noção totalmente errada do que eu pensava. (E1)*

Ao narrar os incidentes que aconteceram na escola, a adolescente transmite esse sentimento pelo pai ao explicitar o quão desapontado o pai ficou ao saber pela diretora o que havia se passado no ambiente escolar.

*Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem, matava aula, uma vez eu, atrás do colégio tinha a quadra, eu aprontei lá, eu..., acho melhor não contar não. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa, a diretora descobriu, **o meu pai ficou muito decepcionado comigo.** (grifo nosso) (E1)*

A palavra “*decepcionado*”, usada pela estudante está carregada de um sentimento mútuo que não a fez descrever a reação como “brigou comigo”, “me castigou” ou “ficou com raiva”. A decepção sofrida pelo pai parece ter sido muito mais significativa para ela do que a repreensão da diretora ou até mesmo o fato de ter tido que mudar de escola, por estar “*muito manchada*”. Esse pai-aliado aparece caracterizado implicitamente mais uma vez quando Jéssycha pensa em ir embora, mas desiste, simplesmente pela possibilidade de fazê-lo sofrer.

*Esses dias, na minha casa, eu ia embora pra casa da minha mãe em Mato Grosso, mas eu não fui por causa do meu pai, eu vi o jeito que meu pai ficou, e eu vi ele sofrendo, e eu prefiro eu ficar sofrendo, eu ficar sofrendo do que ver o meu pai sofrer, porque meu pai e minha mãe é importante pra mim. (grifo nosso) (E1)*

Apesar de afirmar que pai e mãe são importantes para ela, é o pai a quem ela não suportaria ver sofrer, ainda que signifique um sofrimento para si mesma.

Algumas professoras também assumem na narrativa papéis de aliadas. A Missionária Lúcia foi a primeira professora incluída na história, tida como amiga da avó, e descrita com alguém “*legal*”, que a ensinava e tirava suas dúvidas, uma pessoa que permitia aproximação, criando uma relação contrária ao autoritarismo, mas com preservação da função do professor em relação a transmissão de conteúdos de acordo com a pedagogia histórico-crítica.

*Eu vim pra cá, comecei a estudar no (EE2), lá eu conheci muitas pessoas, a minha professora, que aliás era da igreja da minha avó, Missionária Lúcia, ela era bem **legal** [...] (grifo nossos) (E1)*

A professora de História também é vista pela adolescente como aliada, alguém com quem ela se dá muito bem, ao contrário da professora de Português, tida como adversária por ser “*certa*”, palavra que desperta múltiplas conotações.

*Então o que eu acho que eu ainda não aprendi foi a conviver com algumas pessoas porque tem professores que eu me dou super bem, a minha professora de história de lá eu me dava muito bem, mas já a de português não. **Ela era evangélica minha professora de português e ela é só aquela pessoa assim, certa, e eu não aprendi a conviver, não aprendi a me dar com ela, então eu acho que eu deveria aprender a me dar com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores.** (grifo nosso) (E1)*

Uma pessoa descrita como “*certa*” pode ser aquela correta, que não falha, perfeita, cujos atos andam em concordância com o que é esperado dela, dentro das regras sociais e culturais. Por tudo isso, talvez, o relacionamento entre Jéssycha e a professora fosse mais difícil, principalmente se considerarmos suas atitudes no ambiente escolar. Apesar de descrevê-la como evangélica, não acreditamos que esse seja, para a adolescente, o motivo pelo qual a professora era considerada certa, gerando a incompatibilidade destacada na narrativa, notadamente porque a outra professora, vista pela estudante como aliada, também era “*da mesma igreja da minha avó*”. Lúcia e a avó, embora também fossem denominadas “*evangélicas*” eram queridas e compreendidas, diferentemente da professora.

Da mesma forma que a professora de Português, nos parece uma mensagem subliminar que outros professores também assumem papéis de adversários em momentos que não a compreenderam, quer seja aos cinco anos, ou no sexto ano, quando ela precisava expressar e compreender sua dor.

A professora de filosofia também tem, na autobiografia de Jéssycha, a caracterização de alguém envolvido em seu processo de melhoramento, com a proposta de atividades em sala que contribuíram para melhorar a convivência entre os colegas permitindo um maior conhecimento entre eles, o que, para a adolescente, proporcionou momentos vistos como importantes.

*Uma vez uma professora de filosofia, eu acho que é, ela passou uma brincadeira bem assim: que cada pessoa, de sentimento psicológico, você falava que, quem se acha derrotado levanta. Cada pessoa que se acha com o seu sentimento levantava e nessa brincadeira cada um conheceu o sentimento da outra e foi muito importante que a gente aprendeu a se [sic] conviver melhor. (E1)*

O papel da madrasta na narrativa construída pela estudante também merece destaque. Jéssycha aponta com muita clareza que culturalmente está posto que a madrasta é uma pessoa que invariavelmente assume um papel de obstáculo ou de adversário na trajetórias daqueles cujo núcleo familiar pai-mãe foi desfeito.

*Eu, muitas vezes, dizem que madrasta é o terror, dizem que madrasta é a pior coisa da vida, mas com tudo isso eu aprendi a viver com a minha madrasta, a gente se dá super bem, e é assim, quando ela tá nervosa eu sei assim distinguir as coisas, o seu sentimento pela sua voz. (E1)*

No entanto, na sua história isso é diferente. Além de terem uma relação descrita como harmônica, ela dá pistas em sua narrativa de respeito mútuo e, principalmente, de empatia, valorizada pela compreensão nos momentos de *stress* e ansiedade.

Também não se discute o quanto o avô é visto por Jéssycha como um aliado. Embora ele só apareça oficialmente na parte final da narrativa, sua presença está posta ao longo de todo o texto, resumida no seguinte excerto: “[...] o meu avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive porque ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos. Então, eu tinha um amor muito grande por ele, e até ele que tinha a minha guarda” (E1).

A relação da adolescente com o avô e o amor que a envolvia, foi o principal motivo para todas as atitudes que ela teve na escola, e portanto, o papel de alguém que contribuiu positivamente sua vida e em sua autobiografia, como oficialmente responsável por ela mas também com grande afinidade pessoal.

A posição ativa da narradora é evidente ao longo do texto. Com base nas premissas de Bremond (1966/2009) é possível afirmar que Jéssycha intervém em sua própria narrativa como aliada, ao tratar de ocasiões em que “[...] só há um personagem, desdobrado em dois papéis: quando um herói infeliz se propõe a mediar sua sorte “ajudando a si mesmo”, ele se cinde em duas *gramatis personae* e se torna seu próprio aliado.”

O trecho a seguir ilustra o explicado pelo autor:

*Até que um dia eu sentei, tava bem de noite, as estrelas, lua cheia. Eu olhei por céu e falei assim: não importa quem seja, Deus ou o demônio, me mostra uma luz pra eu ver se meu avô tá feliz, tá bem, e nas estrelas de repente, eu não sei se foi ilusão minha ou se foi de verdade, de repente as estrelas começou [sic] a brilhar em forma de um coração e bem na hora apareceu um xis dentro dele, eu não sei se foi imaginação minha ou se foi a realidade. [...] Depois daquilo lá eu comecei a pensar: e se fosse com outra pessoa, como é que ela se sentiria também? E se tudo que tá acontecendo comigo fosse com a minha melhor amiga, o que eu ia pensar, o que eu ia ter que fazer? Eu ia dar o braço? Ia falar: calma isso vai passar? Ou simplesmente ia falar: desconta a sua raiva em quem tiver na sua frente? Então pensei: seria melhor eu dar o ombro pra ela chorar, estender o braço pra ela não se prejudicar e ser uma verdadeira amiga e depois disso eu comecei a mudar. (E1)*

A morte do avô gerou um comportamento inadequado de Jéssycha na escola que juntamente com as consequências fizeram dela uma heroína infeliz que não conseguiu na escola ou na família apoio para ultrapassar os momentos de instabilidade. Por isso ela se propôs a ajudar a si mesma, contando em sua história a experiência transcendental que a fez refletir e posteriormente mudar.

O exercício orientado pelas sensações representa a forma como a adolescente pôde refletir sobre o que estava acontecendo em sua vida desencadeado a partir da dor pela morte do avô e a possibilidade de colocar-se no lugar do outro a partir dos pensamentos por conceitos, a levou a tornar-se sua própria aliada. Suas palavras denunciam a raiva que ela supostamente desejava descontar nos outros com sua postura de agressividade e rebeldia e ainda a falta sentida de alguém que desse a ela um ombro para chorar, ou um braço estendido para passar por esse momento sem se prejudicar, uma amiga para lhe dar o apoio necessário.

### 3.1.3 Múltiplos sentidos construídos com o caminhar

Embora a análise estrutural e a análise da narrativa da autobiografia de Jéssycha tenham gerado muitos dados, buscamos em seguida extrapolar o texto, realizando mais uma releitura para produção de novos sentidos, ligando teorias ou outras representações sociais (formações discursivas) com a experiência humana profunda (FLICK, 2009; CROATO, 1986).

Retomando a frase inicial da história de Jéssycha: “*eu comecei a estudar com 5 anos*”, percebemos que ela revela um gesto de interpretação dessa adolescente: ao ser colocada diante das questões apresentadas pela pesquisadora no início da entrevista narrativa a respeito da “escola”, ela responde com o sentido de **escola como lugar de estudo**, o qual aparece também em outras expressões mais veladas: depois de criticar os professores, comparando-os com os familiares (autoritários, sem abertura para o diálogo, intolerância para com o “diferente”, repressores) faz algumas referências que apontam para o início da compreensão do papel dos professores como responsáveis pela transmissão de conhecimento de suas especialidades.

*Em termos do estudo, eu acho que eu deveria aprender mais a me dar com os professores, porque às vezes, tem professores que faz de tudo pra gente entender o que ele explica, mas às vezes é a explicação dele que não faz a gente entender.*

*Então o que eu acho que eu ainda não aprendi foi a conviver com algumas pessoas porque tem professores que eu me dou super bem, outros não... a minha professora de história de lá eu me dava muito bem, mas já a de português não. [...] então eu acho que eu deveria aprender a me dar com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores. (E4)*

Destacam-se na autobiografia de Jéssycha dois momentos cruciais relatados em relação à sua vida familiar, que tiveram muitas coisas em comum e estão relacionados com o **sentido de escola como lugar de socialização**. Ambos foram situações que ela não conseguia compreender naquela fase do desenvolvimento e que geraram um processo de degradação e consequentemente comportamentos inadequados ou fora dos padrões impostos pela cultura: a separação dos pais e a morte do avô. Momentos de rupturas e perdas, mas principalmente momentos que ela não compreendia, narrados explicitamente: “*o que é que aconteceu?*” e “*Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?*”

Quer seja na sua infância ou na adolescência, Jéssycha só teria dois ambientes principais para expressar o que sentia em decorrência de ambos os fatos que acabaram interferindo em seu processo de socialização: a família ou a escola. Como eles estavam diretamente ligados ao ambiente familiar, sua reação se voltou para a segunda possibilidade embora seu comportamento agressivo possa ter se manifestado também em casa. Aos cinco anos ela “procurava briga” com “qualquer pessoa” que falasse com ela. Aos 12, seu comportamento atingiu outras proporções:

*[...] principalmente quando meu avô morreu. Eu fiquei desnorteada, como eu disse, eu tirei a roupa atrás do colégio, aconteceu um monte de coisa da direção, eu não tava nem aí, eu começava a xingar os professores, jogava mesa, procurava briga dentro da sala de aula, eu começava a fazer muita coisa errada porque o meu avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive porque ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos. Então, eu tinha um amor muito grande por ele, e até ele que tinha a minha guarda. Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa? (E1)*

Segundo Kovács (1992; 2011), o cotidiano inclui perdas em todos os momentos da vida do ser humano e necessita de elaboração consciente. Algumas são consideradas “mortes simbólicas”, como as separações amorosas; a perda do corpo de criança, transformado em corpo juvenil; a perda de um animal de estimação; as mudanças de casa, já que a pessoa perde algo “conhecido” para viver o “desconhecido”. Para a autora essas situações mantêm certa analogia com a morte, carregando em si elementos de sofrimento, dor e tristeza e podem despertar agressividade, revolta, angústia, medo e solidão.

Entretanto, para Ariès (1977), a morte, na cultura ocidental contemporânea, assume a condição de um tabu e objeto de interdição. Por esse motivo, ao se deparar com ela, em sua forma real ou simbólica, Jéssycha não conseguiu expressar seus sentimentos para que pudesse elaborar seu luto.

Franco por sua vez, define o luto como uma experiência pessoal e única, “[...] um complexo de pensamentos e sentimentos sobre a perda, que são vivenciados internamente”. A autora complementa ainda a ideia sobre o luto ao afirmar:

*[...] é o pesar tornado público, quando você se apodera desses sentimentos e pensamentos e os **expressa e compartilha com os que o cercam**. Chorar, falar sobre a pessoa que morreu ou celebrar datas especiais são apenas alguns exemplos. Envolve o olhar da cultura, que lhe dá continência e validade. (FRANCO, 2002, p.25) (grifo nosso)*

Pelo que é possível compreender a partir da narrativa de Jéssycha, ela não pôde expressar ou compartilhar seus pensamentos e sentimentos para viver o luto e elaborar a dor ou confusão mental e a forma agressiva de agir, tanto aos cinco anos quanto aos doze anos, foi a única maneira de exprimir o que estava sentindo / pensando.

Quatro das cinco dimensões apontadas por Franco (2002) para ampliar a compreensão do luto, formadas por reações comuns a esse processo, nos apóiam ainda mais nessa interpretação. A autora entende que a Dimensão Intelectual está caracterizada por respostas confusas, desorganização, falta de concentração, intelectualização, desorientação e negação; a Dimensão Emocional refere-se a reações como choque, entorpecimento, raiva, culpa, alívio, tristeza, medo, confusão, que se misturam e se alternam; a Dimensão Física é marcada pela presença de alterações de apetite, visão borrada, boca seca, alterações no peso, que podem ser confundidas com problemas orgânicos; a Dimensão Espiritual é assinalada por sonhos, perda e aumento de fé e finalmente a Dimensão Social, composta de reações que afetam a perda da identidade, isolamento, falta de interação e perda da habilidade para se relacionar socialmente.

Com base no entendimento de Franco (2002), percebe-se que várias características das dimensões do luto estão presentes no que aconteceu com Jéssycha no ambiente escolar. Ela teve reações de raiva, tristeza e confusão que se misturaram e alternaram, além da dificuldade de se relacionar socialmente, num momento em que sua identidade estava deslizando entre diferentes modelos ou sentidos dados pelas formações discursivas religiosa e escolar / adolescente.

*Eu sou um pouco... que, eu quero ser emo, emo gótico. Porque eu tenho uma opinião muito diferente de certas pessoas, que para certas pessoas a morte é um terror, mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.*

*[...] a não ser que eu não goste de Deus, eu convivo com as pessoas normalmente, eu não falo pra ninguém.*

*[...] Mas a minha convocação [sic] é maçônica, é uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica assim que não vai.*

*[...] porque eu sou uma pessoa que leva muito o sentimento como se fosse uma vida, e a vida como se fosse o sentimento, porque não adianta nada a gente viver e não ter pra quem servir.*



*[...] Até que um dia eu sentei, tava bem de noite, as estrelas, lua cheia. Eu olhei por céu e falei assim: não importa quem seja, Deus ou o demônio, me mostra uma luz pra eu ver se meu avô tá feliz.*

A experiência transcendental e os questionamentos em relação à fé que conheceu com a avó e a professora Lúcia, também estão transparentes em sua narrativa. A adolescente demonstra, em sua história, que sua identidade estava sofrendo mudanças, que ela relaciona com os rótulos ou sentidos dados pelo contexto social de jovens escolares (valores, o jeito de se vestir, se maquiar, pentear) ou provenientes de sua formação religiosa, quando tenta interpretar uma forma de pensar (mais abstrata), diferente das pessoas que estavam próximas por ocasião da morte do avô, buscando uma forma de elaborar tudo que sentia. A ideia de se considerar diferente da maioria das pessoas em relação à morte e o questionamento de conceitos como Deus e demônio foram uma forma que ela encontrou para refletir, expressar seus sentimentos e finalmente reencontrar o equilíbrio e enfim concluir que, para ela, o avô continuaria existindo, liberto da materialidade, mas presente em sua vida.

O uso de metáforas para explicar às crianças que o ente falecido não volta mais por que foi morar no “céu” ou numa “estrela” são comuns para ajudá-las a compreender a separação definitiva e a confortá-las (LIMA & KOVÁCS, 2011). Jéssycha utiliza as duas: ao relatar essa experiência ela fala das estrelas e da visão que teve (ou foi só imaginação?), bem como no excerto a seguir, em que relaciona a palavra céu duas vezes com a morte do avô:

*Uma frase que eu gosto é assim: ‘Amo a vida porque sinto que na vida alguém me ama’, **no céu**, na terra, **no céu**, estará ali perto me observando. Então quanto mais a gente vive, mais a gente tem que pensar que a gente tá vivendo pra uma pessoa, não importa quem, se vai ser pai, mãe, não importa quem, mas um dia, vai chegar uma hora que você vai encontrar uma pessoa que vai (...) tudo que você precisar.... principalmente... quando meu avô morreu... (E1).*

Diante da infelicidade da heroína Jéssycha, o avô que ocupava o lugar dos genitores (“*não importa quem, se vai ser pai, mãe, não importa quem*”) se torna o grande herói que a qualquer hora virá para socorrê-la, ampará-la, ao mesmo tempo em que a esperança de encontrá-lo se torna um objetivo para continuar vivendo.

As reflexões de Jéssycha relacionadas com a amizade aparecem em várias partes da narrativa:

*E a outra é bem assim: se você tivesse um amigo e ele fizesse uma festa e ele não te convidasse o que você faria: daria um gelo nele, terminaria a*

*amizade ou tiraria satisfação? Muitas vezes as pessoas preferem terminar a amizade e dar um gelo porque pensa que isso é uma amizade falsa. [...] o meu irmão, ele fez uma festa e a amiga dele a Maria Isabel, que é minha amiga também, a gente conversando pelo MSN, ela falou que tava chateada que ele não a convidou, e eu falei assim: você já perguntou por quê? E ela falou que não. E um pouco é que ela tinha uma amizade muito forte com o meu irmão. Ela começou a ter outra amizade com outro menino (ela tem 12 anos, meu irmão tem seis<sup>11</sup>) e ela acha que é da mesma idade. Ele foi se afastando e antes se davam muito bem, e começaram a brigar, e meu irmão começou a se afastar, porque ela tava querendo sair fora da amizade, então muitas vezes nós mesmos faz as pessoas nos afastar [sic], porque quanto mais pensa que aquela pessoa ali, que tá do nosso lado, nossa amiga, que quando eu precisar vai me acompanhar, é a que vai me jogar no poço, e a que eu afastei, vai vir de lá de longe e vai me dar a mão, porque as verdadeiras pessoas que nos querem bem, as vezes é o contrário, só nos querem ver pelas costas. (E1)*

*Então, às vezes, qualquer pessoa, dependendo, se for um amigo e se a gente gosta de verdade dela, a gente prefere a gente sofrer e a gente pagar a punição do que vê ela [sic], mas, às vezes, tem pessoa que quanto mais a gente faz pra agradar, quanto mais a gente faz uma coisa pra fazer ela ficar feliz, mais dá errado. Que nem, um exemplo: um amigo, ele rouba no colégio e ele coloca a culpa em mim. Como eu gosto muito dele eu vou assumir a culpa. Ele vê que eu assumi a culpa e em vez dele agradecer e não fazer mais isso, ele faz de novo e ainda coloca a culpa em mim, mas chega um certo ponto que a gente tem que saber o nosso limite da confiança e a gente tem que falar: chega, eu não tô gostando disso, é melhor a gente se afastar, porque o que adianta a gente ter uma bela amizade e ter uma péssima convivência? (E1)*

Nesta reflexão, ela cita o caso do amigo como um exemplo, que pode ser fictício, mas também pode ter realmente ocorrido com ela, que demonstrou uma grande necessidade de ser aceita pelos amigos. Se este exemplo aconteceu mesmo com essa adolescente, sua “rebeldia” teve uma relação muito próxima com a “delinquência”, conforme duas características atribuídas aos adolescentes por alguns pesquisadores e que representariam níveis de dificuldades de socialização nessa idade.

De acordo com Bruner (2001), a narrativa favorece a construção do si-mesmo, de sorte que o narrador encontra nas suas histórias uma maneira de expor os seus sentimentos e vontades, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia. O “si-mesmo” de Bruner equipara-se a “subjetividade” de Furtado, campo construído culturalmente cuja expressão se dá no plano individual, com crenças, valores e comportamentos, para quem o termo tem sido

---

<sup>11</sup> Na segunda entrevista ela afirma que o irmão tem nove anos de idade, mas, considerando que a mãe estava grávida deste irmão quando ela tinha cinco anos, ele deve ter mesmo seis anos.

usado para “definir todo fenômeno que escapa à concretude da objetividade” (FURTADO, (2009, p.87).

Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na construção do si-mesmo, destacando tanto a família (com uma formação religiosa ou não) como a **escola** enquanto lugares **de construção de identidades e de autoestima**.

Já vimos anteriormente que, segundo Bruner (2001) a visão que uma pessoa tem de si incorpora influências externas que lhe afetam diretamente. Em outro texto, este mesmo autor defende que as narrativas de vida refletem essas influências e indicam as teorias vigentes sobre "vidas possíveis" que fazem parte de uma cultura, pois são construções dependentes das convenções culturais e uso da linguagem e um dos modos de se caracterizar uma cultura é pelos modelos narrativos que ela disponibiliza para descrever o curso de uma vida. Para ele, qualquer cultura está repleta, não só de um estoque de narrativas de vida canônica (como heróis, Martas, malandros etc), mas de componentes formais combináveis a partir dos quais seus membros podem construir suas próprias narrativas de vida como se fossem opiniões e circunstâncias canônicas. (BRUNER, 1987/2004).

A narrativa da adolescente exemplifica a tese do autor e mostra a importância da escola no fornecimento de modelos diferentes com os quais a criança e o adolescente busca ativamente sua identificação, ora adotando um modelo ora rejeitando-o. Inicialmente ela se sente diferente dos outros e esclarece que os que a cercam não conseguem compreender o que ela quer ser. Certamente essa afirmativa toma por base, os modelos e ferramentas fornecidos culturalmente, aos quais, afirma ter tido dificuldade de se adaptar. Portanto, está posto que cada um de nós se utiliza desses exemplos com os quais nos relacionamos para construirmos o nosso próprio si-mesmo.

Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na (re)construção do si-mesmo.

*[...] Então, quando eu comecei a estudar, eu fui me encaixando, eu usava um tipo de jeito de menininha: não esse não é meu jeito, eu não adapto a esse; depois eu usava um jeito mais eufórico: chega, esse não é o meu jeito. Eu fui me adaptando a cada modelo, até se referir ao meu. (E1)*

*Eu tenho opiniões, falas, muito diferentes de muitas outras pessoas, e o meu jeito de ser, que até hoje eu não consigo fazer o meu pai, a minha tia, a minha mãe, ninguém entender, o jeito que eu quero ser. (E1)*

*O que foi importante aprender? A conviver. Na escola eu aprendi a me adaptar com vários tipos de pessoas. [...] A cada ano que eu passo eu conheço as pessoas diferentes, com sentimentos diferentes e opiniões e eu procuro entender essas opiniões para aplicar em mim. (E1)*

Percebe-se o quanto é difícil para ela fazer com que os outros compreendam suas atitudes e principalmente a forma como nem sempre é possível externar o que ela sente de fato ou como ela pensa.

*[...] é que eles não entendem, o certo é que tem vezes que os pais, eles querem que os filhos sejam de um modo que na verdade eles são (mas não são completamente), quanto mais profundo ele [o filho] tenta ser, mais ele se [sic] reprime. Quanto mais você tenta ser liberto, conversar, falar, ser menos tímida, mais você é..... (E1)*

Nesse processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, Jéssycha vai atribuindo sentidos pessoais às coisas que lhe acontecem e que estão relacionados com as formações discursivas nas quais se inscreve, embora tenha consciência de que muitas vezes não se sente a vontade para ser quem gostaria de ser. Essa possibilidade de omitir um ou outro aspecto de sua personalidade, só é possível devido ao amadurecimento do pensamento que acontece na idade de transição, conforme ensina Vigotski (1931/1984), e ainda porque aprender mais amplia ainda mais a capacidade para aprender, o que remete ao sentido de **escola como lugar de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.**

O autor afirma que o pensamento por conceitos não é apenas uma função a mais dentre outras. Para expressar o papel do desenvolvimento intelectual para a personalidade do adolescente, ele postula que a formação de conceitos é o elo principal de todas as mudanças que ocorrem no adolescente pois tudo o mais se intelectualiza, transforma e reestrutura sob a influência do sucesso que a mente de um adolescente alcança. (VYGOTSKI, 1931/1984)

Jéssycha demonstra esse salto qualitativo no pensamento ao questionar conceitos abstratos como bem e mal, Deus e demônio, conforme ilustrado no seguinte trecho:

*Eu sou uma pessoa que, quanto mais se pensa naquela coisa de mal, mas pra mim eu quero que seja pensada porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bem. E quanto você entra para a libertação com o demônio, ele entra em você, mas não só pra ele tomar sua alma, mas pra ele*

*fazer um teste, é como se fosse uma verdadeira de um reality show, tudo que acontece é um teste que você tem que passar sem ser percebido. [...] que nem, eu não sou muito de Deus. [...] as minhas amigas sempre gostaram de mim porque, a não ser que eu não goste de Deus, eu convivo com as pessoas normalmente, eu não falo pra ninguém. (E1)*

Ousamos afirmar que seu questionamento a respeito de uma divindade está diretamente relacionado ao que se aprende nas lições culturais em relação a Deus como Pai e Salvador. Como alguém que é bondade e que é Pai, deixaria que seu avô morresse? Por quê? “Porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?” Dessa forma ela busca explicações no mal e no demônio, apenas “para fazer um teste”, e no fim deixar que cada um faça a sua escolha. Entretanto, considerando a possibilidade de não ser aceita por afirmar abertamente que não gosta de Deus, o que seria uma quebra de canonicidade na cultura em que vive, ela prefere não revelar a suas amigas, que assim continuarão convivendo com ela.

Muitas possibilidades podem ser cogitadas na tentativa de compreender porque Jéssyca procura não revelar aos outros suas questões mais íntimas. Salta aos olhos, mais uma vez, a necessidade de adequação aos padrões culturais. Ela compreende que quando alguém lhe pergunta “Como você sente?”, não está preocupado, de fato, com o estado em que o outro se encontra. O questionamento tornou-se apenas um cumprimento em que não se espera ouvir nada além do “eu me sinto bem”, mesmo quando essa não seria a resposta desejada e sincera. Ao mesmo tempo em que a adolescente revela seu desejo de dizer “eu quero que você escuta que eu não gostei disso, que eu odiei isso, que você tem que fazer isso”, logo em seguida afirma preferir apenas pensar ou escrever, receosa de revelar mais do que seria adequado.

A escrita, no entanto também é vista como comprometedora. Em sua primeira entrevista, uma frase de Jéssyca nos intrigou: “Muitas pessoas, no caderno é escrito uma pessoa diferente, mas as minhas amigas sempre gostaram de mim, [...]”. Isso nos levou a perguntar a ela em nosso segundo encontro: “Você registra de alguma forma as coisas que sente e prefere não contar pra ninguém?”. E ela nos respondeu evidenciando um processo psicológico importante, qual seja, o autocontrole da expressão de conteúdos mentais em forma de pensamento e a dificuldade de se conseguir esse objetivo:

*Eu nunca gosto de falar demais. Assim, o que eu tô pensando, eu gosto de pensar, porque às vezes, falando sempre o que tá pensando, a gente acaba falando o que não deve. Então, eu procuro sempre pensar no que eu falo, pensar as atitudes que eu vou tomar, que às vezes, até num olhar*

*desconfiado você fala o que você tá escondendo, e é assim: eu penso as minhas atitudes, o que eu vou falar, e eu não sou de ficar procurando muita conversa sobre esse tipo de assunto. O assunto que me envolve, eu gosto de sempre manter distância desse assunto, porque eu sei que alguma hora eu posso acabar falando. Eu costumo escrever as coisas que eu sinto, mas é difícil. Todas as coisas que eu escrevo, eu arranco fora, eu jogo fora e queimo, porque, eu acho assim: na hora da raiva eu prefiro escrever num caderno, me soltar, do que falar pras pessoas, porque, às vezes uma palavra, ela pode magoar muito mais do que, como é que eu posso falar... Que nem: eu te dou um tapa, mas uma palavra pode te magoar muito mais do que isso. Então, eu escrevo no caderno, quando passa a minha raiva eu leio o que eu escrevi, vejo o que é que aconteceu direito, reflito, quando acabo de refletir eu pego, arranco a folha, 'coiso' e queimo ela, pra não ter vestígios do que eu escrevi, porque, quem sabe essa folha não pode me comprometer? Eu jogo no lixo, sem querer... já aconteceu, a pessoa pega, ainda mais se eu escrevi dela, e pensa que eu tava fazendo maldade, aí eu sempre queimo. (E2)*

Uma justificativa para essa posição está diluída ao longo de toda a narrativa. Jéssyca tem medo de magoar as pessoas com as quais convive se mostrar-se transparente em relação a suas opiniões e sentimentos, emergindo então a compreensão de como suas relações lhe são caras, outro ponto recorrente ao longo de sua história. Mas, ela não tem consciência do quanto está sendo instituída pela/na linguagem e na cultura institucional em que está inserida. Também percebemos que a segunda entrevista gerou outra narrativa e que contribuiu pouco para explicar certas expressões usadas na primeira entrevista, conforme esclarece Orlandi (1999), sobre o fenômeno do esquecimento linguístico que ocorre numa dada formação ideológica.

Em determinados momentos a importância das pessoas com as quais ela se relaciona é verbalizada claramente:

*Esses dias, na minha casa, eu ia embora pra casa da minha mãe em Mato Grosso, mas eu não fui por causa do meu pai, eu vi o jeito que meu pai ficou, e eu vi ele sofrendo, e eu prefiro eu ficar sofrendo, eu ficar sofrendo do que ver o meu pai sofrer, porque meu pai e minha mãe é importante pra mim. (E1)*

Além de afirmar categoricamente que pai e mãe são importantes para ela, a importância das relações permeia sua história. Ao declarar que “*não adianta nada a gente viver e não ter pra quem servir*”, não deixa dúvidas a respeito de quanto valoriza a convivência com os que a cercam. Assim, não encontramos, nessas asserções indícios de rebeldia ou agressiva, pelo contrário, vemos uma adolescente que preza as interações seus

pais, seus amigos e sua família, inclusive em relação à madrasta, o que poderia ser considerado incomum.

Para Jéssycha, o estado canônico seria considerar a madrasta como um adversário em sua vida, mas, ao contrário, ambas construíram um relacionamento amistoso, como já vimos anteriormente. Essa capacidade de aprender a viver com os outros e compreender o que sentem, também está relacionada ao pensamento por conceitos.

Conforme apontado previamente, segundo Vigotski (1931/1984), na adolescência há um importante impulso no desenvolvimento intelectual, com a formação dos “verdadeiros conceitos”, conceitos bem definidos ou científicos, o que descerra as portas do mundo da consciência social e do conhecimento da ciência e da arte, o que significa dizer que as diversas nuances da vida cultural podem ser assimiladas, mesmo que de forma parcial.

Esse salto qualitativo significa uma reorientação dos seus interesses, normas de conduta, desejos e propósitos. Ademais, por meio do pensamento em conceito é possível ainda compreender a realidade e a si mesmo, bem como as pessoas ao seu redor. A comunicação pessoal com os outros propicia ao adolescente uma nova forma de compreensão sobre o mundo e sobre as relações entre as pessoas, estruturando-se o sentido pessoal da vida.

Jéssycha já pode entender, inclusive, que as relações que construímos não são feitas apenas de ganhos, mas incluem decepções e surpresas.

*[...] nós mesmos faz [sic] as pessoas nos afastar, porque quanto mais pensa que aquela pessoa ali que tá do nosso lado, nossa amiga, que quando eu precisar vai me acompanhar, é a que vai me jogar no poço, e a que eu afastei, vai vir de lá de longe e vai me dar a mão, porque as verdadeiras pessoas que nos querem bem, as vezes é o contrário, só nos querem ver pelas costas. (E1)*

Essa forma de valorizar os relacionamentos está muito presente na história que a adolescente contou sobre a escola: depois de ter tido comportamentos agressivos para exteriorizar seus sentimentos durante o luto e de sofrer as sanções disciplinares instituídas pela escola, ela acredita que a escola pode e deve contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades interpessoais ao afirmar que foi importante aprender a “*conviver com as pessoas, sem que elas saibam quem eu sou, e não perceba como eu sou, porque eu posso tá irada, eu posso querer xingar, fazer o que for, mas as pessoas não percebem, porque o mais que eu posso me deter, eu aprendi a conviver.*” (E1)

Segundo Bruner (1987/2004), quando alguém nos conta sua vida ocorre uma conquista cognitiva e uma conquista narrativa, ou seja, uma verdadeira proeza interpretativa, pois psicologicamente, não existe tal coisa como "a própria vida.". Isso representa uma conquista seletiva de recuperação da memória que exige interpretação permanente do narrador e do ouvinte ou leitor. Ainda segundo este autor

[...] os processos cognitivos e linguísticos moldados culturalmente que orientam as autobiografias alcançam o poder de estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, segmentar e propositadamente construir os vários 'eventos' de uma vida. No final, nós nos tornamos as narrativas autobiográficas através das quais 'contamos sobre' as nossas vidas. E dada a formação cultural à qual me referi, nós também nos tornamos variantes das formas canônicas da cultura. Não posso imaginar um projeto de pesquisa na área da psicologia mais importante do que aquele que se dirige para o 'desenvolvimento da autobiografia' - como a nossa maneira de dizer sobre nós mesmos muda, e como essas narrativas assumem o controle de nossos modos de vida. (tradução nossa).

O adolescente possui a possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas as mesmas não podem surgir somente mediante a maturação biológica produzida pela puberdade. O papel da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a partir da adolescência, também se manifesta na transmissão dos conhecimentos sistematizados ou conhecimento científico (Ciências, Artes, Filosofia, História), ou seja, aqui se manifesta o **sentido da escola como lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente**, ou seja, **a transmissão da cultura**, que deve ajudar o aluno a transcender o singular/particular e elevar-se ao nível do universal, humanizando-se, conforme destacam Vigotski, Saviani e outros.

É possível notar que Jéssycha exemplifica outros momentos em que, para ela, as relações implicam em omissões e perdas, mas consegue questionar até que ponto o sacrificar-se pelo outro vale a pena.

*Então, às vezes, qualquer pessoa, dependendo, se for um amigo e se a gente gosta de verdade dela, a gente prefere a gente sofrer e a gente pagar a punição do que vê ela, mas às vezes tem pessoa que quanto mais a gente faz pra agradar, quanto mais a gente faz uma coisa pra fazer ela ficar feliz, mais dá errado. Quem nem, um exemplo: um amigo ele rouba no colégio e ele coloca a culpa em mim. Como eu gosto muito dele eu vou assumir a culpa. Ele vê que eu assumi a culpa e em vez dele agradecer e não fazer mais isso, ele faz de novo e ainda coloca a culpa em mim, mas chega um certo ponto que a gente tem que saber o nosso limite da confiança e a gente tem que falar: chega, eu não tô gostando disso, é melhor a gente se afastar,*



*porque o que adianta a gente ter uma bela amizade e ter uma péssima convivência? (E1)*

A adolescente narra uma situação aparentemente fictícia para reinterpretar e reelaborar questões abstratas como assumir a culpa, buscar agradar aqueles a quem gostamos, ter confiança e a manutenção ou não de uma relação, apesar de sua necessidade de afeto.

Entretanto, ao mesmo tempo expressa seu desejo de desenvolver ainda mais suas habilidades nesse sentido e atribui à escola essa função, ao asseverar: *“Em termos do estudo eu acho que eu deveria aprender mais a me dar com os professores”*, indícios de que, na opinião de Jéssycha, é função da escola influir no processo de socialização, considerado inclusive como conteúdo. Muitas outras pistas sobre como ela vem reconstruindo sentidos sobre seu trajeto escolar estão postas ao longo da narrativa, que discutiremos a seguir.

A narrativa de Jéssycha nos remete para mais um sentido atribuído à escola: **a escola como um lugar de escuta sensível de crianças e adolescentes**. Lima e Kovács apontam que alguns de seus sujeitos afirmam que a experiência de perda de algum familiar querido ajudou no amadurecimento das mesmas, mas questionam se isto não estaria relacionado com as mudanças de expectativas dos familiares: ser forte, tomar conta da casa ou dos sobreviventes, sobre seu novo papel dentro da família.

Nesse contexto, a escola ocupa lugar de destaque, sendo fundamental que abra espaço para o tema da morte, tratando-o de maneira natural e sensível. Propõe-se, à direção das escolas, que sensibilizem e instrumentalizem os educadores para essa prática, oferecendo não só conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e processo de luto mas também espaços para reflexão sobre nossos limites e medos frente ao tema da morte. [...] Essa proposta se estende a toda a sociedade, conclamando uma mudança mais ampla que somente se dará quando vislumbrarmos novas formas de nos relacionarmos com a finitude humana. Tratar a morte, tema tabu, com mais naturalidade requer uma revisão abrangente de valores tradicionais e também contemporâneos, como o consumismo desenfreado e o culto à juventude, tão exacerbados em nossos dias. Considerar a morte como possibilidade pessoal é tarefa do ser humano que se inicia já na infância. (LIMA; KOVÁCS, 2011, p. 404).

Para Lima e Kovács (2011, p. 403), “algumas tarefas importantes a serem desempenhadas por aqueles que têm sob seus cuidados uma criança enlutada” estão: ser bom ouvinte; comunicar-se de forma aberta e adequada aos níveis de compreensão das crianças; permanecer atento às comunicações verbais e não verbais; deixá-las participar dos rituais relacionados com a morte (velório, enterro ou cremação, entre outros); trabalhar as fantasias

da criança como, por exemplo, a de culpa ou de retorno da pessoa querida; permitir a expressão de sentimentos de tristeza, raiva, desamparo e medo; buscar apoio de toda a rede de relacionamento social (membros da família, amigos, vizinhos, professores, outros profissionais e todos que puderem ajudar na aceitação do fato e na superação do luto.

A oportunidade de falar o que quisesse durante a entrevista com garantia de que seria mantido o anonimato, deu a ela a “chance do discurso” referido por Bruner e recomendado por especialistas que estudam a questão da morte envolvendo familiares de crianças, o que pode ter tornado, também, a pesquisadora numa aliada. Esse papel poderia ser exercido por um psicólogo escolar, profissional mais preparado que a maioria dos professores e com mais possibilidade de escuta individualizada em ambiente mais privado, sem censuras para enunciar o discurso de elaboração da perda. Aquilo que a adolescente não conseguiu falar do lugar de aluna (pois, sua posição é inferiorizada pela posição do professor ou do diretor), foi dito da posição de sujeito de uma pesquisa e poderia ser dito num diálogo terapêutico (GONZÁLEZ REY, 2001; GADAMER, 1966/2002).

Está assim colocado mais um sentido sobre a escola: um **lugar privilegiado de construção do pensamento narrativo** (BRUNER, 2001, 2007), tão necessário para que possamos ultrapassar os momentos de crise de nossa existência, elaborando nossas perdas e ressignificando nossa identidade, a partir da aprendizagem narrativa, conforme vem sendo proposto nos últimos anos por um dos grandes teóricos do currículo. (GOODSON, 2007). Na próxima parte, falaremos um pouco mais sobre a proposta apresentada por Goodson, na Inglaterra, ao pesquisar a aprendizagem de adultos e conceituar o que seria uma *aprendizagem narrativa*.

### **3.1.4 Para além da estrada: questões e direções**

Nosso objetivo nessa pesquisa foi compreender como uma adolescente do 6º ano do Ensino Fundamental interpretava o percurso escolar, considerando-a como alguém que passa por um momento de mudanças biológicas, a puberdade, assim como todos os outros adolescentes, mas para quem “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (FURTADO, 2009, p.80) e que sofre influências de particularidades

relacionadas ao seu contexto cultural e histórico, no qual também intervêm. Para tanto, ela foi convidada a contar sobre sua história na escola.

Está claro que, conforme escolhia os acontecimentos para construir a trama de sua narrativa, baseando-se em fatos significativos na tentativa de explicá-los, ia também dando-lhes novos significados, compreendendo o que havia acontecido e, no início de sua história, num exercício de perspectivas incertas, não poderia prever onde chegaria.

Esta característica fica evidente num dos momentos críticos em que Jéssyca narra atitudes inadequadas que teve no ambiente escolar, quando iniciou o 6º. Ano do Ensino Fundamental.

*Eu entrei no colégio [6º. Ano] e lá eu aprontei muitas coisas. [...] Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem; matava aula; uma vez eu, atrás do colégio tinha a quadra, eu aprontei lá, eu..., **acho melhor não contar não**. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa, a diretora descobriu, o meu pai ficou muito decepcionado comigo. (grifo nosso) (E1)*

Ao iniciar o assunto, ela intencionava omitir informações que julgava muito fortes ou comprometedoras: “*acho melhor não contar não*”. Entretanto, isso não foi possível. Logo em seguida, num momento em que protagonista e narrador se fundem, ela não só conta tudo que aconteceu, como traz para a narrativa os motivos pelos quais agiu daquela forma, suas experiências, dúvidas e questionamentos, não deixando qualquer espaço para que seus atos fossem justificados por estar na puberdade ou por ser rebelde e conflituosa assim como todos os outros, mas por estarem contextualizados na situação particular em que está vivendo.

Os momentos de crise não se deram por sua faixa etária, mas por situações vividas de perda que ela não conseguia entender e nesse percurso questionou conceitos abstratos opostos, adotou atitudes diferentes dos familiares diante da perda, planejou voltar para a casa da mãe, mas não quis magoar o pai, sentiu-se incompreendida pelos familiares e professores. Conseguiu narrar como houve a repetição do mesmo processo, que envolvia a agressividade, ao ter que lidar com questões que não conseguia entender, como a morte do avô e talvez, outras, relacionadas com as mudanças físicas, psicológicas e sociais da entrada na adolescência, as quais também implicam em perdas (morte simbólica): perda do corpo infantil, de direitos de criança como brincar, de um modo diferente de pensar, associados com

aumento de responsabilidades e expectativas sociais, presentificadas na organização curricular do 6º. Ano (ou 5ª. série) do Ensino Fundamental.

Lourencetti (1999) afirma que a passagem da 4ª para a 5ª série apresenta características diferentes da passagem para outras séries, cujas consequências se refletirão no dia a dia dessa série, e possivelmente, nas séries seguintes do Ensino Fundamental. A pluridocência é um desses atributos que revela a heterogeneidade didática desses professores, e leva os alunos a necessidade de uma nova adaptação, além da comparação inevitável com a escola (geralmente prédios maiores com alunos “grandes”) e os professores das séries iniciais, principalmente da 4ª. série (geralmente uma só professora).

Jéssycha declara que na escola aprende a conviver, quando pensa na dificuldade que teve de relacionamento com os vários professores que conheceu no início do 6º. Ano, dos quais ela não lembra o nome e nem mesmo consegue nomear muitas disciplinas que estes lecionavam. Ao mesmo tempo, diz que gostaria de aprender mais. Os sentidos que Jéssycha tem construído a respeito da educação que recebe estão mais fortemente ligados a questões das quais não se nega a importância, como o desenvolvimento das habilidades interpessoais, mas que não podem ocupar o lugar da apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade, como principal função da escola.

A própria educanda dá indícios que podem nos levar a compreensão de que esses conteúdos são importantes para ela quando explica que precisa aprender a conviver mais com determinados professores, pois a explicação deles nem sempre é eficiente para fazê-la compreender o que ele tenta ensinar, apesar de seu esforço. Portanto, compreende-se que, ela pressente que o que o professor tenta lhe ensinar deve ser importante e que uma melhoria na “convivência” teria como consequência um melhoramento no entendimento do conteúdo, passando a fazer sentido para os/as estudantes.

Alguns questionamentos surgem nesse momento: até que ponto poderíamos apontar aqui uma denúncia de despreparo do professor para ensinar conteúdos específicos das várias disciplinas neste nível de ensino (crianças em transição para adolescentes)? Há uma evidência de que a escola tem destinado ao aluno uma posição de passividade, justamente quando ele se torna social e mentalmente mais ativo? O que a fragmentação do conhecimento (que por si só já é dramática) de forma tão brusca neste momento de transição traz como consequência para professores e alunos do 6º. Ano (ou 5ª. série) do Ensino Fundamental?

Conforme vimos anteriormente, os relacionamentos são definitivamente relevantes na história narrada por Jéssycha. Ela acredita que a escola deve ensiná-la a “*conviver com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores.*” Aqui fica um novo questionamento, gerado pela ambiguidade da sentença. Estamos lidando com professores que, assim como ela, não sabem ainda conviver com todos?

Seu discurso parece ainda impregnado da ideia de que o aluno está sempre errado quando questiona ou avalia o professor.

*Tem uma coisa que eu sou muito, como eu posso dizer, estourada, eu já disse isso uma vez, então nesse tempo eu já cacei muita briga com os professores e no final das contas eu vejo que **quem tava errado era o aluno** porque dizem assim: a professora é ruim, mas aquela professora que é ruim, ela é a melhor, sabia? **Porque aquela que deixa tudo pra lá, você fez desse jeito tá ótimo, mas tá mal feito, é aquela professora que não sabe dar valor ao trabalho do aluno, mas aquela que tá ali falando que tá errado, faz de novo, é a melhor professora**, então eu gosto desse tipo de professora que tem a professora Joana, eu não vou com a cara dela, porque ela é muito chata, mas ela é chata porque ela quer ensinar, eu sei disso. E acho que isso é bom relatar que a gente tem que saber prestar atenção nos professores, na atitude dele, porque aquele que você mais gosta é o pior professor, porque ele que te dá mais a mão. (grifo nosso) (E2)*

Ao mesmo tempo é possível observar ainda que Jéssycha valoriza a professora que se importa em orientar o/a estudante mesmo que isso implique em atitudes como pedir que uma atividade seja refeita, o que poderia ser visto como implicância. A adolescente já consegue compreender que a cobrança da professora está diretamente relacionada ao compromisso com o educar.

Olhar de outro prisma poderia nos conduzir a interpretação de que Jéssycha atribui o fato de não entender um determinado conteúdo ao fato de não gostar ou não conviver bem com o professor que o ministra, ou seja, parafraseando a adolescente poderíamos dizer: “*se gosto do professor aprendo facilmente a matéria dele, e com aqueles que eu não me dou bem, não consigo aprender*”.

A adolescente relata algumas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que são pistas importantes para compreender o quanto o professor pode contribuir, na concepção da estudante, para que o aluno conheça melhor a si mesmo e aos outros, refletindo na qualidade do ensino, mesmo dentro dessa estrutura curricular de educação de massas.

*Uma vez, uma professora de filosofia, eu acho que é, ela passou uma brincadeira bem assim: que cada pessoa, de sentimento psicológico, você falava que, quem se acha derrotado levanta. Cada pessoa que se acha com o seu sentimento levantava e nessa brincadeira cada um conheceu o sentimento da outra e foi muito importante que a gente aprendeu a se conviver melhor. (E1)*

Esse tipo de atividade foi considerada pela narradora como relevante e denuncia a falta de diálogo no ambiente escolar, dependente de iniciativas isoladas para propiciar essas experiências aos estudantes. Complementarmente, a adolescente enuncia que a falta de diálogo está também presente no ambiente familiar.

*[...] quanto mais os pais e professores tentam se entender (eles podem até tentar fingir que entende), mas não, porque quanto mais eles querem que (...) os filhos na escola, mais eles nos complicam, sabe por quê? Porque é assim: eles sempre querem dar uma solução, mas eles nunca esperam, chega, senta com a gente e conversa: por que você fez isso? Qual o motivo? Sempre chega já com sete pedras na mão, e é o que mais odeio. Os pais nunca tentam entender os filhos, só tentam entender o lado deles, pra eles, sempre são autoritários. (E1)*

*[...] Depois daquilo lá [a experiência transcendental] eu comecei a pensar: e se fosse com outra pessoa, como é que ela se sentiria também? E se tudo que tá acontecendo comigo fosse com a minha melhor amiga, o que eu ia pensar, o que eu ia ter que fazer? Eu ia dar o braço? Ia falar: calma isso vai passar? Ou simplesmente ia falar: desconta a sua raiva em quem tiver na sua frente? Então pensei: **seria melhor eu dar o ombro pra ela chorar, estender o braço pra ela não se prejudicar e ser uma verdadeira amiga e depois disso eu comecei a mudar.** (grifo nosso) (E1)*

Ao expressar a forma como se sente em relação à falta de condições nestes espaços para que possa colocar o que pensa, Jéssycha delineia exatamente o que gostaria que tivesse sido feito com ela nos momentos de incompreensão e tristeza. Ela queria alguém que estivesse a seu lado com um “ombro”, ou um “braço”, o que teria evitado que ela ficasse prejudicada, que tivesse recorrido a agressividade e rebeldia. Mas, ela sente que isso não aconteceu ou foi insuficiente, uma vez que na segunda entrevista, ela atribui a característica de “irmã” à professora Lúcia, quando diz que ela foi visitá-la na outra escola (onde ocorreram os problemas do início do 6º. Ano) e lhe levou um DVD gravado.

*Acho que a Missionária Lúcia foi minha professora na quarta série. Era assim: na quarta-série ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom, teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD*

*gravado para mim, sempre teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã, assim. (grifo nosso) (E2).*

Gadamer (1966/2002) afirma que a sociedade contemporânea tem se revelado incapaz para o diálogo, condição associada ao desenvolvimento técnico-científico e parece que quanto mais o ser humano aprende a manusear instrumentos tecnológicos e é invadido por eles em seu cotidiano, mais se torna incapaz de dialogar, o que, na concepção do autor, provoca o impedimento da elevação do ser humano em direção a humanidade.

Para o autor essa incapacidade pode ser melhor entendida quando comparamos quatro tipos de diálogo: o diálogo pedagógico, a negociação oral, o diálogo terapêutico e o diálogo confidencial. Com exceção da negociação oral, os outros três tipos podem ser pensados no caso de Jéssycha.

Ao tratar do diálogo pedagógico, o teórico afirma que o diálogo entre professor e aluno é uma das formas mais antigas de diálogo iniciada entre o mestre e seu discípulo. No entanto, ainda é possível verificar a dificuldade que os professores possuem, de manter uma relações dialógica. O que ocorre nesse contexto, segundo Gadamer, é que, “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 1966/2002, p. 248). Por esse motivo “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 1966/2002, p. 248).

O diálogo, para ser autêntico, exige a participação dos envolvidos e apesar de todos os reflexos que tiveram na escola, as situações pelas quais Jéssycha passou, a maioria dos professores que ela teve não conseguiu dialogar com ela. A professora de Filosofia (diálogo pedagógico com a turma) e a Professora Lúcia (diálogo mais pessoal) são exceções na narrativa de Jéssycha.

O diálogo confidencial é tratado por Gadamer (1966/2002) como a incapacidade que não se confessa a si mesmo; flagrada na atitude de alguém que não põe em diálogo ouvindo apenas seus impulsos e interesses. Para o autor, essa incapacidade pode ser subjetiva, relacionada à incapacidade de ouvir; ou objetiva, associada à crescente degradação da linguagem comum entre os seres humanos, por conta da forte tendência que tem o homem

moderno de se adaptar à situação monológica característica da cientificidade que marca a sociedade contemporânea.

Jéssycha anuncia, em sua história, a manifestação desse tipo de diálogo, quando agiu na escola por impulsos de raiva diante das perdas e dessa incapacidade de muitos adultos que convivem com ela, nas principais instituições em que ela vem se desenvolvendo: a família e a escola. Podemos então compreender que se não escutamos o outro, não podemos falar com ele. Dessa maneira, o diálogo é visto como uma relação entre alguém que tem algo para dizer, mas que também sabe ouvir, compartilhando momentos de fala e de escuta.

O diálogo terapêutico, por sua vez, indica que existe uma condição patológica que impossibilita a comunicação natural de alguém com o mundo que o rodeia, perdendo a total capacidade de ouvir a linguagem do outro. Assim, o diálogo terapêutico se propõe a curar essa incapacidade para o diálogo (GADAMER, 1966/2002). Embora essa forma de diálogo esteja ligada a psicanálise, acreditamos que seja possível utilizá-la na instituição escolar, desde que dissociada do modelo tradicional de atuação do psicólogo, ligado a uma visão clínica e patologizante, conforme já apontado por Patto (1991), Collares e Moysés (1996), entre outros.

A proposta de Gadamer (1966/2002) oferece a oportunidade para repensar as relações pedagógicas numa perspectiva dialógica. A partir das significativas contribuições trazidas pela narrativa de Jéssycha, pretendemos apontar para a necessidade de uma relação pedagógica centrada no diálogo que favoreça o crescimento e o aprendizado mútuos, a ser desempenhada não apenas pelo professor, cuja principal tarefa é a organização do processo educativo para possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada.

Outros atores escolares, como o psicólogo escolar, ou outros espaços, além da sala de aula, podem ser envolvidos nessa tarefa de escuta, como forma de permitir que os/as adolescentes expressem seus sentimentos e ideias e se sintam parte ativa da engrenagem escolar. Os PCNs / Temas Transversais também orientam as escolas a oferecerem espaços de orientação sexual, mantidos por equipes multidisciplinares (professores de várias disciplinas e outros profissionais como o psicólogo escolar, orientador e pessoas da comunidade):

A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui



para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares. (BRASIL, 1998, p. 292).

Em relação ao diálogo confidencial, Gadamer (1966/2002, p.138) ainda nos diz que,

[...] só aquele que ouve mal, que permanentemente se escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio do alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro. Isto é, como acentuo em todos os níveis que se pode imaginar, o traço essencial de todos nós. Apesar disso, fazer-se sempre de novo capaz para o diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira e própria elevação do ser humano em direção à humanidade.

A assertiva do autor serve como inspiração para todos os que buscam uma educação de qualidade, esclarecendo a contribuição efetiva de uma prática dialógica. Mais ainda, Gadamer assevera que o diálogo possui uma unidade e harmonia próprias, uma força que transforma. Segundo ele,

[...] um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz do diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. (GADAMER, 1966/2002, p. 134).

Nessa perspectiva podemos dizer que através do diálogo há comunicação, se constroem caminhos e se fazem encontros. Por isso é possível enfim afirmar que realmente nos encontramos com Jéssycha nessa experiência de pesquisa em que se travou um verdadeiro diálogo, pois se ela marcou e transformou nosso projeto de pesquisa, o fato de ter sido ouvida atentamente, sem interrupções ou lições de moral, parece ter marcado a ela também, pois quando lhe agradecemos pela entrevista, em nosso segundo encontro, ela se colocou ansiosamente a disposição para conversarmos quantas vezes fossem necessárias, sempre que quiséssemos, como que nos pedindo para voltar novamente.

## **AVALIANDO O CAMINHO: REFLEXÕES FINAIS**

A título de considerações finais, podemos dizer que esta pesquisa foi um esforço de compreender a adolescente e sua relação com a escola, com olhar de estranhamento, como quem vê pela primeira vez, mas também completamente envolvidos, tentando decifrar seu texto. Não se pretendeu explicar, mas implicar-se, num trabalho parcialmente concluído, permanentemente inacabado.

O ponto de partida desse momento de reflexão ao final dessa viagem é a afirmativa de Vigotski: “O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 1934/2003, p. 275).

Em nosso primeiro encontro com Jéssyca pedimos a ela que nos contasse sua história na escola e vimos quantas e quantas coisas foram agregadas a palavra escola: a família, o sofrimento, a dor, a morte, Deus e o diabo, a amizade etc. Acreditamos que a utilização das narrativas autobiográficas e da forma de análise empregada, tenham sido essenciais para compreender todos esses viéses.

Para Bruner o processo psicológico presente na autobiografia, apresenta-se como “um ato reflexivo inerente à autoconsciência” (BRUNER, 1997a, p.149) que incorpora interpretações e reinterpretações para um mesmo fato vivido. Por consequência, as pessoas refletem sobre fatos significativos de suas vidas, construindo sentidos novos e reelaborados para questões que nem sempre haviam sido compreendidas, um relato do mundo possível para atribuir significado à exceções encontradas cuja função é: “descobrir um estado intencional que atenuie ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão canônico” (BRUNER, 1997a, p. 50). Para Bruner e Weisser (1995, p.142) “as vidas são textos: textos sujeitos à exegese, reinterpretação e assim por diante”, por isso, o movimento de busca através da constante reinterpretação da própria história pode ser considerado um processo de autoconhecimento.

Bruner utiliza um provérbio sobre os peixes para se referir à nossa capacidade de tomar consciência sobre o que fazemos de forma natural:

Vivemos em um mar de histórias e, como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que

não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade - longe disso -, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática. (BRUNER, 2001, p. 140)

Partindo dessa assertiva o autor argumenta que nossas ações estão baseadas em crenças, concepções, desejos e valores construídos nas nossas experiências de vida. Por meio das narrativas é possível reconhecer a origem de nossos atos, uma importante forma de consciência para a construção de outros mundos possíveis.

Com isso, se Jéssycha já tinha opiniões e concepções a respeito de sua trajetória na escola, ao narrá-las, tomou consciência de novas relações, criando relações de causa e efeito, por exemplo entre eventos diferentes como no caso da metonímia em que relaciona os problemas de comportamento no 6º. Ano com a morte do avô ou durante a educação infantil quando relaciona sua dificuldade de socialização com a separação dos pais e pôde entendê-los melhor e eventualmente passar a pensar diferente, criando novas possibilidades.

Barthes concorda com a visão de Bruner a esse respeito, e afirma: “A narrativa supera a imitação da vida (pois, é possível que os homens reinjetem nela aquilo que conheceram, o que viveram, mas sempre na esfera da significação); emancipa, pois gera criação, instaura um vir-a-ser, cria realidades possíveis.” (BARTHES, 2009, p.62).

É preciso deixar claro que ao nos debruçarmos sobre a história de Jéssycha, procuramos buscar as tantas questões nela envolvida que nos levassem a identificar com propriedade os sentidos que ela vem construindo em seu percurso na escola.

Mas, vale a pena lembrar uma importante consideração de Bruner a esse respeito: “A interpretação de qualquer narrativa em particular também não descarta outras interpretações, pois as narrativas e suas interpretações negociam significado, e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia.” (BRUNER, 2001, p.92).

Nesse momento de sua vida, os principais sentidos que emergiram da análise da narrativa de Jéssycha são a escola como lugar de estudo, em que é possível conhecer e aprender coisas novas, mas sem muito esforço; um lugar de convivência e socialização; uma das instituições que contribuem para a formação da identidade e da autoestima e para o desenvolvimento das potencialidades do educando, ao mesmo tempo em que deveria garantir

a transmissão de conhecimentos culturalmente produzidos, necessários para a humanização de todos.

Também fica evidente o sentido da necessidade desta instituição ser um lugar privilegiado de escuta sensível para as crianças e adolescentes, que tem geralmente falhado nessa tarefa. Na narrativa analisada estão postas as consequências geradas pela falta de diálogo no ambiente escolar e as formas encontradas pela jovem aluna para chamar a atenção para a sua dor. No entanto, não se pretende aqui fazer uma culpabilização vazia da escola ou dos professores que passaram pela vida da Jéssycha, como professores que não ouvem seus alunos ou que não se esforçam por compreendê-los. Sabemos das condições de trabalho em que a grande parte dos docentes se encontra nesse processo de massificação do ensino, ou seja, a extensão da “escola para todos”, como, por exemplo: muitas turmas (geralmente de dez a vinte), salas numerosas, a sobrecarga de trabalho gerada pela condição salarial da categoria, ter de lidar com crianças que trazem de casa problemas relativos a relacionamentos desgastados pelas condições materiais de uma sociedade em crise. Responsabilizá-los por não dar suporte às inúmeras “Jéssychas” que podem estar escondidas nas mais variadas salas de aulas não é nossa intenção. Desejamos apenas nesse momento apontar uma falta de narratividade na escola que pode permitir que novas possibilidades se abram para muitos estudantes.

Como já anunciamos, um dos maiores pesquisadores do campo do currículo vem estudando um conceito que ele está chamando de aprendizagem narrativa (GOODSON, 2007) que poderia ser aplicado à construção de um currículo diferente do que temos hoje (currículo prescritivo) e que vem sendo inicialmente chamado de *currículo como identidade narrativa*; que valoriza além da aprendizagem cognitiva prescrita outra forma: a aprendizagem narrativa, que se desenvolve na elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade, de uma capacidade de gerenciamento da vida, que predomina no adulto e que conta com motivos como o trajeto, a busca e o sonho.

Em se tratando da adolescência, acreditamos ser preciso pensá-la como uma categoria que se constrói dentro de uma cultura, com história e tempo específicos em meio a relações sociais que a contextualizam, mas sem negar as características biológicas que são parte do desenvolvimento humano. Bruner (2001) contribui para esse caminho ao afirmar:

Para que a psicologia avance na compreensão da natureza e da condição humanas, ela deve aprender a entender a interação sutil da biologia com a cultura. A cultura é provavelmente o último grande truque evolutivo da biologia. [...] Então, o dilema no estudo do homem é compreender não apenas os princípios causais de sua biologia e de sua evolução, mas entendê-los à luz dos processos interpretativos envolvidos na extração de significado. Rejeitar as restrições biológicas do funcionamento humano é um ato de arrogância. Desdenhar o poder da cultura em moldar a mente do homem e abandonar nossos esforços de fazer com que esse poder passe para o controle humano é um ato de suicídio moral. Uma psicologia bem elaborada pode nos ajudar a evitar esses dois desastres. (BRUNER, 2001, 171).

A forma usada pela adolescente para expressar sua dor, poderia ser facilmente rotulada de rebeldia e associada como natural no período da adolescência. Compreende-se, após o estudo, a multiplicidade de fatores que influenciam a história de Jéssycha a partir dos quais são construídos os sentidos sobre a escola, sobre si-mesma e sobre os outros e que, portanto, a adolescência precisa ser pensada como uma categoria que se constrói dentro de uma história, cultura e tempo específicos e em meio a relações sociais que a contextualizam.

Essa forma de compreender os/as adolescentes implica em redirecionar nossas intervenções profissionais na escola. Não se discute que a função principal da educação deve ser oferecer “[...] instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais”. (BRASIL, 1997, p. 33)

Em assim sendo a aprendizagem dos conteúdos culturais universais é considerada indispensável para a compreensão da prática social e possibilidades de atuação no processo de transformação da realidade em que se encontram, o que significa garantir a função social e política da escola com o aprendizado do saber historicamente acumulado.

Já vimos que, para Vigotski (1935/1989), o aprendizado é fundamental para o educando numa relação de interdependência entre o progresso do sujeito e o processo de aprendizagem e que o ensino escolar, precisa contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o amadurecimento intelectual do/a estudante, o que implica em valorizar aspectos históricos e culturais, partindo do que o estudante já sabe (conceitos espontâneos ou intuitivos) e indo na direção do desenvolvimento do pensamento conceitual, o que, por sua vez, permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, contribuindo para sua consciência reflexiva.

O papel do professor é ensinar, compreendendo seus alunos como sujeitos históricos e sociais e planejando ações que possam promover o seu desenvolvimento máximo. A escola, entretanto pode se utilizar também do serviço de psicologia escolar para estabelecer o diálogo (GADAMER, 1966/2002) para que, ao narrar, o aluno possa ressignificar, externalizar, expressar dúvidas e conflitos e com um autoconhecimento ampliado, conseqüentemente utilizar seus esforços para a aprendizagem de novos conteúdos.

Tudo isso indica que o trabalho conjunto na escola deve, primordialmente, basear-se na busca por uma educação que construa caminhos em direção ao desenvolvimento máximo de seus estudantes, constituindo-os como sujeitos capazes de influenciarem na sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

AGUIAR, W.M.J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 129-140.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p.222-245, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Desmistificando a Concepção da adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008

AGUIAR, W.M.J.; BOCK A.M.B.; OZELLA S. A Orientação Profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 163-178.

ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BARTHES, R. **S/Z**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

\_\_\_\_\_. **A aventura semiológica**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, R. [et al.] **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BOCK, A.M.B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 24, 2004.  
Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 09/03/2011.

\_\_\_\_\_. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 1, p. 63-76, jan./jun., 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e ao método. Porto/Portugal: Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, P. A 'juventude' é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE** / Ministério da Educação. Brasília : Inep, 2001b. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf). Acessado em 15/08/2010

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Brasília, 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2010a. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. Acessado em: 17/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010b. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. Acessado em: 17/06/2010.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. et all. **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, [1966], 2009.



BRUNER, J. Life as a narrative. **Social research**. vol.71, n.3, p. 691-710, [1987] 2004. Disponível em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2267/is\\_3\\_71/ai\\_n6364150](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_3_71/ai_n6364150). Acessado em 03/05/2011.

\_\_\_\_\_. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, vol. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=177358](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=177358). Acessado em 25/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: ArtMed, 1997b

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000

CAMASMIE, A.T. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo, 2007. 107p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CÉSAR, M.R.A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

CHECCHIA, A.K.A. **O que os jovens estudantes das classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. São Paulo, 2006. 234p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

CIPRO NETO, P. e INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003.

COLLARES, C.A.L.; MOYSES, M.A.A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar**: ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

CONTINI, M.L.J. Prefácio. In: KOLLER, S.H. (org.) **Adolescência e Psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CROATTO, J. S. **Hermenêutica bíblica**: para uma leitura bíblica como produção de significado. São Leopoldo: Ed. Sinodal / São Paulo: Ed. Paulinas, 1986.

CRUZ, S.H.V. **Representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. São Paulo, 1987. 272p. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, M. P. R. (org.) **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 11-22.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. Mimeo. Umuarama, 2009.

DOMINGUES, C.M.A.S.; ALVARENGA, A.T. Identidade e sexualidade no discurso adolescente. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano**, vol. 7, n.2, p. 32-68, 1991.

ERICKSON, E.H. **Identidade**: Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FACCI, M.G.D. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos**. 1998. 252 fls. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

\_\_\_\_\_. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.H.P. Uma Mudança no Paradigma sobre o Enfoque da Morte e do Luto na Contemporaneidade. IN: FRANCO, M.H.P. (org). **Estudos Avançados sobre o Luto**. Campinas: Livro Pleno, 2002. p.15-38.

FROST, R. **Mountain interval**. New York: Henry Holt and Company, [1920], 1999.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p 75-94.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método II**: Complemento e índices. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, [1966], 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIANI, L. **Concepções de professores de matemática: considerações à luz do processo de escolha de livros-texto**. Dissertação (Mestrado). Bauru: UNESP, 2004.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol.12, nº 35, Maio/Ago, 2007.

GONÇALVES, M. G. M. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p.41-63.

\_\_\_\_\_. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 53-74.

GONZÁLEZ REY, F. L. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.193-214.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 24-59.

KOVÁCS, M.J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Andes**, São Paulo, v. 3, nº 6, p. 11-19, 1983.

LIMA, V. R. ; KOVÁCS, M. J. Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília/CFP, ano 31, vol. 2., 2011. p. 390 – 405.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores. São Carlos, PPGE-CECH-UFSCar, 1999, Dissertação de mestrado.

MARTINES, E.A.L.M. Contribuições da Psicologia Cultural para o estudo de processos educacionais. In: SOUSA, A.M.L. et al. **Psicologia, Saúde e Educação: Desafios na Realidade Amazônica**. São Carlos: Pedro e João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2009. p. 31-60.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, [1847], 1980.

MARX, K. **O capital**. Vol. 1. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1890], 2008.

MEAD, M. **Adolescencia y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1951.

MELUCCI, A. Juventude, tempos e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, p. 05-14, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, B.A. Dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S.T.F. **Psicologia Social: Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OPS/OMS. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. Washington, DC, 1985.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas / SP: Pontes, 1999.

OUTEIRAL, J.O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OZELLA, S. (org.) **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes (Coord.). **Adolescência e Psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (Coords.). **La práctica docente y su contexto institucional y social**. Informe final, vol. 2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1986.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 33 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP/FE. HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acessado em 10/04/2011.

SIMÃO, B.S.; GOMES-DA-SILVA, E. – Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**. UFG, vol. 33, n.2, p.395-416, jul./dez., 2008.

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. Coleção Memória da Pedagogia. **Viver mente & cérebro**. Edição Especial. São Paulo, SP, v. 2, p.76-83, 2005.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E.R.; ROCHA, M.L.; PROENÇA, M. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-50 .

SPOSITO, M.P. Estudos sobre juventude em educação: anotações preliminares. In: SPOSITO, M. e PERALVA, A. (orgs.) - **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED nº 5/6, p. 37-52, mai-dez, 1997.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 17-56.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. T. (orgs.). **Itinerário de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003, p. 81-105.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. (org.) **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 105-136.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: “Agora, chega!”**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

VASCONCELOS, E.M. **Educação popular nos serviços de saúde**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, [1931], 1984.

VYGOYSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p.103-117.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1935],1989.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2001a.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral da ciência e da educação. Campinas, Unicamp, nº 71, Ano XXI., out., 2001b.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2003.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR  
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ CPF  
\_\_\_\_\_ e RG \_\_\_\_\_, diretor da escola XXXXXXXXXXXX  
autorizo FERNANDA BORDALO REIS a realizar sua pesquisa intitulada "Histórias de  
adolescentes sobre sua experiência na escola" neste estabelecimento de ensino, sem  
recebimento de verba e nem pagamento. A pesquisa tem como objetivo analisar como os  
estudantes adolescentes que freqüentam o 6º ano do Ensino Fundamental percebem sua  
experiência escolar.

A pesquisadora deverá manter sigilo absoluto sobre as informações e assegurar a não  
identificação das pessoas que concederam as entrevistas quando publicar dos resultados da  
pesquisa que será acompanhada pelas professoras Dra. Elizabeth Antônia Moraes Martines e  
Ana Maria de Lima Souza, professoras do MAPSI/UNIR.

Fui informado que posso perguntar a pesquisadora qualquer coisa sobre a pesquisa  
pessoalmente ou pelo telefone (0xx) 69 99842842 e que posso receber os resultados da  
pesquisa quando forem publicados.

Estou ciente que esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas  
indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de  
pesquisas envolvendo seres humanos.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância,  
ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo em participar:

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Diretor

---

Pesquisadora

---

Orientadora

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

Meu nome é Fernanda Bordalo de Araujo Reis, sou estudante de mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia e orientanda da Prof<sup>ª</sup>. Elizabeth Antônia Leonel Moraes Martines, e estou realizando uma pesquisa na escola XXXXXXXXXX sobre a experiência escolar dos estudantes do 6º ano.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, nesta pesquisa. Se aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento livre e esclarecido, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de não aceitar você não será penalizado(a) de forma alguma.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** Histórias de adolescentes sobre sua experiência na escola.

**Pesquisadora Responsável :** Fernanda Bordalo de Araujo Reis

**Telefone para contato** (inclusive ligações a cobrar): (69) 99842842

**Objetivo:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os estudantes adolescentes que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental percebem sua experiência escolar

**Procedimentos:** Entrevistas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

**Risco da Pesquisa:** Há um risco mínimo de repercussão emocional.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
CPF \_\_\_\_\_ e RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_  
endereço \_\_\_\_\_,  
responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_,  
concordo com sua participação da pesquisa intitulada "Histórias de adolescentes sobre sua experiência na escola", que será realizada na Universidade Federal de Rondônia voluntariamente, ou seja, sem recebimento de verba e nem pagamento.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará a não identificação da pessoa que concedeu a entrevista a quando divulgar os resultados da pesquisa que pode ser usada para publicação.

A pesquisa será acompanhada pelas professoras Elizabeth Antônia Moraes Martines e Ana Maria de Lima Souza, professoras do MAPSI/UNIR.

Fui informado (a) que posso perguntar ao pesquisador qualquer coisa sobre a pesquisa pessoalmente ou pelo telefone (0xx) 69 99842842 e que posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados e que posso desistir de participar a qualquer momento que desejar, sem qualquer prejuízo.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia pelo telefone 69 2182-2000.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo:

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pais ou Responsáveis



## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Você sempre estudou aqui? \_\_\_\_\_

Outras escolas: \_\_\_\_\_

Com quantos anos você começou a estudar? \_\_\_\_\_

Nasceu em: \_\_\_\_\_

#### **APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS ESTIMULADORAS**

1. Gostaria que você me falasse sobre você e sua experiência na escola. Diga seu nome, idade, que série você está cursando.
2. Você se lembra quando foi pra escola pela primeira vez? Conte pra mim como tem sido sua experiência na escola.
3. Como você se sente na escola?
4. O que você gosta na escola? Por quê?
5. O que você não gosta na escola? Por quê?
6. O que você acha que foi importante aprender na escola?
7. O que você pensa seria importante aprender na escola, mas a escola não ofereceu?

APÊNDICE E - IMAGEM ESTIMULADORA



## **APÊNDICE F – CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES**

(...) - conteúdo verbal não compreendido, perdido

[...] - conteúdo suprimido intencionalmente pelo pesquisador

Texto sublinhado – ênfase dada pelo/a pesquisador/a

## **APÊNDICE G – A NARRATIVA DE JÉSSYCHA**

### **ENTREVISTA 1 (E1)**

Eu comecei a estudar com 5 anos, no colégio em Mato Grosso (EE1) que eu morava com a minha mãe. Nesse período eu era um pouquinho perturbada, mas nunca ninguém percebeu porque minha mãe é separada do meu pai e eu sempre tinha aquela opinião: o que é que aconteceu? E qualquer pessoa que falava comigo eu procurava briga já com cinco aninhos. Fui crescendo.

Vim morar com o meu pai e tudo que me contaram, eu acho que foi no tempo que tava com ainda raiva, esses negócios, eu tinha uma noção totalmente errada do que eu pensava. Eu vim pra cá, comecei a estudar no ASC (EE2), lá eu conheci muitas pessoas, a minha professora, que aliás era da igreja da minha avó, Missionária Lúcia, ela era bem legal, e foi passando de tempo em tempo e eu fui sabendo. Eu sempre achei que é importante saber cada vez mais e tirar boas notas não pra passar de ano e dar orgulho, mas sim pra eu saber que eu posso, eu ter a total liderança da minha própria inteligência. E tudo começou a se complicar foi esse ano.

Eu entrei no colégio (EE3) e lá eu aprontei muitas coisas. Tudo começou no começo do ano. Eu sou um pouco que eu quero ser emo, emo gótico. Porque eu tenho uma opinião muito diferente de certas pessoas, que para certas pessoas a morte é um terror, mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.

Eu tenho opiniões, falas, muito diferentes de muitas outras pessoas, e o meu jeito de ser que até hoje eu não consigo fazer o meu pai, a minha tia, a minha mãe, ninguém entender, o jeito que eu quero ser.

Eu sou uma pessoa que, quanto mais se pensa naquela coisa de mal, mas pra mim eu quero que seja pensada porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bem. E quanto você entra para a libertação com o demônio, ele entra em você, mas não só pra ele tomar sua alma, mas pra ele fazer um teste, é como se fosse uma verdadeira de um reality show, tudo que acontece é um teste que você tem que passar sem ser percebido.

Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem, matava aula, uma vez eu, atrás do colégio

tinha a quadra, eu aprontei lá, eu..., acho melhor não contar não. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa, a diretora descobriu, o meu pai ficou muito decepcionado comigo.

Depois de um certo tempo, é que eles não entendem, o certo é que tem vezes que os pais, eles querem que os filhos sejam de um modo que na verdade eles são, mas não são completamente, quanto mais profundo ele tenta ser, mais ele se reprime. Quanto mais você tenta ser liberto, conversar, falar, ser menos tímida, mais você é, porque, quando você chega na hora de fazer a sua decisão, estremece tudo.

Olha, o que eu gosto, eu gosto que quando os professores, principalmente familiar, porque não adianta contar a história de um colégio se a gente não pode contar a sua, que nem, quanto mais os pais e professores tentam se entender, eles podem até tentar fingir que entende, mas não, porque quanto mais eles querem que (...) os filhos na escola, mais eles nos complicam, sabe por quê? Porque é assim: eles sempre querem dar uma solução, mas eles nunca esperam, chega, senta com a gente e conversa: por que você fez isso? Qual o motivo? Sempre chega já com sete pedras na mão, e é o que mais odeio. Os pais nunca tentam entender os filhos, só tentam entender o lado deles, pra eles sempre são autoritários.

O que foi importante aprender? A conviver. Na escola eu aprendi a me adaptar com vários tipos de pessoas, muitas até indiferentes, como eu, que prefere ser uma pessoa mais fechada e que não gosta de muita coisa, que nem, eu não sou muito de Deus. Muitas pessoas no caderno é escrito uma pessoa diferente, mas as minhas amigas sempre gostaram de mim porque, a não ser que eu não goste de Deus, eu convivo com as pessoas normalmente, eu não falo pra ninguém. Mas a minha convocação é maçônica, é uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica assim que não vai.

Então, quando eu comecei a estudar, eu fui me encaixando, eu usava um tipo de jeito de menininha, não esse não é meu jeito, eu não adapto a esse, depois eu usava um jeito mais eufórico, chega, esse não é o meu jeito. Eu fui me adaptando a cada modelo, até se referir ao meu, e o que eu mais achei importante foi aprender a conviver com as pessoas, sem que elas saiba quem eu sou, e não perceba como eu sou, porque eu posso tá irada, eu posso querer xingar, fazer o que for, mas as pessoas não percebem, porque o mais que eu posso me deter eu aprendi a conviver. A cada ano que eu passo eu conheço as pessoas diferentes, com sentimentos diferentes e opiniões e eu procuro entender essas opiniões para aplicar em mim.

Em termos do estudo eu acho que eu deveria aprender mais a me dar com os professores, porque às vezes tem professores que faz de tudo pra gente entender o que ele explica, mas às vezes é a explicação dele que não faz a gente entender. Então o que eu acho

que eu ainda não aprendi foi a conviver com algumas pessoas porque tem professores que eu me dou super bem, a minha professora de história de lá eu me dava muito bem, mas já a de português não. Ela era evangélica minha professora de português e ela é só aquela pessoa assim, certa, e eu não aprendi a conviver, não aprendi a me dar com ela, então eu acho que eu deveria aprender a me dar com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores.

Às vezes as pessoas me perguntam: como você se sente? Eu me sinto bem. Mas a verdadeira coisa que a gente quer falar é assim: eu quero que você escuta que eu não gostei disso, que eu odiei isso, que você tem que fazer isso, mas às vezes a gente não diz com medo de magoar uma pessoa. Esses dias, na minha casa, eu ia embora pra casa da minha mãe em Mato Grosso, mas eu não fui por causa do meu pai, eu vi o jeito que meu pai ficou, e eu vi ele sofrendo, e eu prefiro eu ficar sofrendo, eu ficar sofrendo do que ver o meu pai sofrer, porque meu pai e minha mãe é importante pra mim.

Então, às vezes, qualquer pessoa, dependendo, se for um amigo e se a gente gosta de verdade dela, a gente prefere a gente sofrer e a gente pagar a punição do que vê ela, mas às vezes tem pessoa que quanto mais a gente faz pra agradar, quanto mais a gente faz uma coisa pra fazer ela ficar feliz, mais dá errado. Quem nem, um exemplo: um amigo ele rouba no colégio e ele coloca a culpa em mim. Como eu gosto muito dele eu vou assumir a culpa. Ele vê que eu assumi a culpa e em vez dele agradecer e não fazer mais isso, ele faz de novo e ainda coloca a culpa em mim, mas chega um certo ponto que a gente tem que saber o nosso limite da confiança e a gente tem que falar: chega, eu não tô gostando disso, é melhor a gente se afastar, porque o que adianta a gente ter uma bela amizade e ter uma péssima convivência?

Uma vez uma professora de filosofia, eu acho que é, ela passou uma brincadeira bem assim: que cada pessoa, de sentimento psicológico, você falava que, quem se acha derrotado levanta. Cada pessoa que se acha com o seu sentimento levantava e nessa brincadeira cada um conheceu o sentimento da outra e foi muito importante que a gente aprendeu a se conviver melhor.

E a outra é bem assim: se você tivesse um amigo e ele fizesse uma festa e ele não te convidasse o que você faria: daria um gelo nele, terminaria a amizade ou tiraria satisfação? Muitas vezes as pessoas preferem terminar a amizade e dar um gelo porque pensa que isso é uma amizade falsa, mas às vezes não vê que a proporção daquela hora não teve como. Principalmente o meu irmão, ele fez uma festa e a amiga dele a Maria Isabel, que é minha amiga também, a gente conversando pelo MSN, ela falou que tava chateada que ele não convidou, e eu falei assim: você já perguntou por quê? E ela falou que não. E um pouco é que

ela tinha uma amizade muito forte com o meu irmão. Ela começou a ter outra amizade com outro menino, ela tem 12 anos, meu irmão tem seis, e ela acha que é da mesma idade. Ele foi se afastando e antes se davam muito bem, e começaram a brigar, e meu irmão começou a se afastar, porque ela tava querendo sair fora da amizade, então muitas vezes nós mesmos faz as pessoas nos afastar, porque quanto mais pensa que aquela pessoa ali que tá do nosso lado, nossa amiga, que quando eu precisar vai me acompanhar, é a que vai me jogar no poço, e a que eu afastei, vai vir de lá de longe e vai me dar a mão, porque as verdadeiras pessoas que nos querem bem, as vezes é o contrário, só nos querem ver pelas costas.

Eu, muitas vezes, dizem que madrasta é o terror, dizem que madrasta é a pior coisa da vida, mas com tudo isso eu aprendi a viver com a minha madrasta, a gente se dá super bem, e é assim, quando ela tá nervosa eu sei assim distinguir as coisas, o seu sentimento pela sua voz, porque eu sou uma pessoa que leva muito o sentimento como se fosse uma vida, e a vida como se fosse o sentimento, porque não adianta nada a gente viver e não ter pra quem servir.

Uma frase que eu gosto é assim: Amo a vida porque sinto que na vida alguém me ama, no céu, na terra, no céu, estará ali perto me observando. Então quanto mais a gente vive, mais a gente tem que pensar que a gente tá vivendo pra uma pessoa, não importa quem, se vai ser pai, mãe, não importa quem, mas que um dia vai chegar uma hora que você vai encontrar uma pessoa que vai tudo que você precisar, principalmente quando meu avô morreu. Eu fiquei desorientada, como eu disse, eu tirei a roupa atrás do colégio, aconteceu um monte de coisa da direção, eu não tava nem aí, eu começava a xingar os professores, jogava mesa, procurava briga dentro da sala de aula, eu começava a fazer muita coisa errada porque o meu avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive porque ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos. Então, eu tinha um amor muito grande por ele, e até ele que tinha a minha guarda. Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?

Até que um dia eu sentei, tava bem de noite, as estrelas, lua cheia. Eu olhei por céu e falei assim: não importa quem seja, Deus ou o demônio, me mostra uma luz pra eu ver se meu avô tá feliz, tá bem, e nas estrelas de repente, eu não sei se foi ilusão minha ou se foi de verdade, de repente as estrelas começou a brilhar em forma de um coração e bem na hora apareceu um xis dentro dele, eu não sei se foi imaginação minha ou se foi a realidade.

Depois daquilo lá eu comecei a pensar: e se fosse com outra pessoa, como é que ela se sentiria também? E se tudo que tá acontecendo comigo fosse com a minha melhor amiga, o



que eu ia pensar, o que eu ia ter que fazer? Eu ia dar o braço? Ia falar: calma isso vai passar? Ou simplesmente ia falar: desconta a sua raiva em quem tiver na sua frente? Então pensei: seria melhor eu dar o ombro pra ela chorar, estender o braço pra ela não se prejudicar e ser uma verdadeira amiga e depois disso eu comecei a mudar.

Vim pra cá porque eu já tava assim mal, manchada lá no colégio, nas coisas, depois de tudo que eu fiz. Vim pra cá (EE4) e tudo aconteceu, isso tudo aconteceu foi nesse ano. E é o que tenho assim pra contar.

## **ENTREVISTA 2 (E2):**

Você nasceu em Pimenta Bueno, mas começa a sua história contando de uma escola em Mato Grosso. Conte um pouco mais sobre isso.

Eu nasci em Pimenta Bueno e morava com meu Pai, meu pai foi embora, foi morar no garimpo, essas coisas. Eu fui pra Mato Grosso com minha mãe, onde ela conheceu meu padastro, foi lá onde começou nossa história. Em Mato Grosso em morava com minha Mãe, com meu padastro e com meu irmãozinho que tava quase pra nascer (...) ele tem eu acho que nove aninhos e eu tenho doze, sou um pouco mais velha que ele. Em Pimenta Bueno foi o período em que eu fui criada com minha avó mais tempo, fui morar com minha mãe quando ela tava grávida e daí foi quando eu morar com o pai do meu irmão. Eu morei com ela só dois anos, meu pai voltou do garimpo, voltou da Venezuela onde ele tava e pediu pra mim morar com ele, e é o momento que eu tô morando. Meu irmão mora em Mato Grosso com a minha mãe.

Você contou que teve alguns problemas na escola no ano passado. Conte como foi sua história na escola antes desses problemas.

Olha, os problemas que eu tive nunca foram muita coisa, eu sempre tive problema de conversar muito, eu sou conversadeira, pareço uma tagarela. Foi muito bom porque eu sempre me dei muito bem com os professores, mas quando eu pego birra, num vem pra cima não. Me dava bem com o professores e eu sempre fui de ter bastante amigos, porque eu sempre fui de

me enturmar, chegar, conversar, e sempre assim de boa, as coisas. Deu entender alguma coisa?

O que você lembra da Missionária Lúcia, que você mencionou na sua história?

Acho que a Missionária Lúcia foi minha professora na quarta série. Era assim: na quarta-série ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom, teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD gravado para mim, sempre teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã, assim.

Você registra de alguma forma as coisas que sente e prefere não contar pra ninguém?

Eu nunca gosto de falar demais, assim, o que eu tô pensando, eu gosto de pensar porque as vezes falando sempre o que tá pensando, a gente acaba falando o que não deve, então eu procuro sempre pensar no que eu falo, pensar as atitudes que eu vou tomar, que as vezes até num olhar desconfiado você fala o que você tá escondendo, e é assim, eu penso as minhas atitudes, o que eu vou falar, e eu não sou de ficar procurando muita conversa sobre esses tipo de assunto. O assunto que me envolve eu gosto de sempre manter distância desse assunto, porque eu sei que alguma hora eu posso acabar falando. Eu costumo escrever as coisas que eu sinto, mas é difícil. Todas as coisas que eu escrevo eu arranco fora, eu jogo fora e queimo porque eu acho assim: na hora da raiva eu prefiro escrever num caderno, me soltar, do que falar pras pessoas porque as vezes uma palavra ela pode magoar muito mais do que, como é que eu posso falar... Que nem eu te dou um tapa, mas uma palavra pode te magoar muito mais do que isso. Então eu escrevo no caderno, quando passa a minha raiva eu leio o que eu escrevi, vejo o que é que aconteceu direito, reflito, quando acabo de refletir eu pego, arranco a folha, “coiso” e queimo ela, pra não ter vestígios do que eu escrevi, porque quem sabe essa folha não pode me comprometer? Eu jogo no lixo, sem querer já aconteceu, a pessoa pega, ainda mais se eu escrevi dela, e pensa que eu tava fazendo maldade, aí eu sempre queimo.

Para terminar sua história na escola, você gostaria de falar mais alguma coisa?

Tem uma coisa que eu sou muito, como eu posso dizer, estourada, eu já disse isso uma vez, então nesse tempo eu já cacei muita briga com os professores e no final das contas eu vejo que quem tava errada era o aluno porque dizem assim: a professora é ruim, mas aquela professora que é ruim, ela é a melhor, sabia? Porque aquela que deixa tudo por lá, você fez desse jeito tá ótimo, mas tá mal feito, é aquela professora que não sabe dar valor ao trabalho do aluno, mas aquela que tá ali falando que tá errado, faz de novo, é a melhor professora, então eu gosto desse tipo de professora que tem a professora Joana, eu não vou com a cara dela, porque ela é muito chata, mas ela é chata porque ela quer ensinar, eu sei disso. E acho que isso é bom relatar que a gente tem que saber prestar atenção nos professores, na atitude dele, porque aquele que você mais gosta é o pior professor, porque ele que te dá mais a mão.

## APÊNDICE H – ANÁLISE ESTRUTURAL DA NARRATIVA

<p>Eu comecei a estudar/ com</p> <p>5 anos/ no colégio em Mato Grosso/ que</p> <p>eu morava com a minha mãe.</p> <p>Nesse período eu era um pouquinho perturbada./</p> <p>mas / nunca / ninguém / percebeu /</p> <p>porque minha mãe é separada do meu pai/ e eu sempre tinha aquela opinião: o que é que aconteceu?</p> <p>qualquer pessoa que falava comigo eu procurava briga já com / cinco aninhos./</p> <p>Fui crescendo.</p> <p>Vim morar com o meu pai / e</p> <p>tudo que me contaram eu acho que foi no tempo que tava com ainda raiva, / esses negócios, /eu tinha uma noção totalmente errada do que eu pensava./</p> <p>Eu vim pra cá /, comecei a estudar no T. (EE2),</p> <p>lá eu conheci muitas pessoas,</p> <p>a minha professora</p> <p>que aliás era da igreja da minha avó,</p> <p>Missionária Lúcia, ela era bem legal,</p> <p>e foi passando de tempo em tempo</p> <p>e eu fui sabendo.</p> <p>Eu sempre achei que é importante saber cada vez mais e tirar boas notas / não pra passar de</p>	<p>Função de abertura: início da trajetória escolar / Informações sobre a personagem / narradora e sobre a primeira Escola descrita na Entrevista (EE1)</p> <p>Função de abertura: história de vida/</p> <p>Índice de característica da personagem / Catálise ligando falta de percepção de sua “perturbação” (motivos para seu comportamento agressivo), tanto pelos membros da família como pelos personagens da escola durante todo o tempo em que estudou na Educação Infantil/ E NO 6º ANO</p> <p>Função de continuidade / (METONÍMIA - relação de causa-consequência -história de vida: + trajetória escola)r - explicação da característica “um pouquinho perturbada” - desejo de compreender a separação dos pais?</p> <p>Índice de característica da personagem</p> <p>Catálise: indica intervalo de tempo</p> <p>Função de continuidade: história de vida e trajetória escolar / separação da mãe = aproximação com pai</p> <p>Catálise ligando as duas histórias / descoberta de um engano, talvez sobre a imagem que fazia do pai a partir de informações da mãe / padrasto</p> <p>Função de continuidade: história de vida e trajetória escolar</p> <p>Catálise: aparecimento de novos personagens fora da família</p> <p>Índice de característica da personagem</p> <p>Informações sobre personagens: avó e professora de séries iniciais EF</p> <p>Índice de característica da personagem</p> <p>Catálise: ligação da história de vida com a trajetória escolar, agora com acompanhamento / cuidados tanto por familiares como por professora – vida escolar dentro das normas / modelo canônico – narrativa fraca</p> <p>Função de continuidade: aparecimento da consciência da escola como lugar de</p>
---	--

<p>ano e dar orgulho/, mas sim pra /eu saber que eu posso/, eu ter a total liderança da minha própria inteligência.</p>	<p>transmissão do saber + escola como lugar de desenvolvimento das potencialidades, empoderamento</p>
<p>E tudo começou a se complicar foi esse ano [2010].</p>	<p>Catalise: ligação entre a sequência de ações do EF/ anos iniciais – 6º ano</p>
<p>Eu entrei no colégio ASC (EE3) e lá eu aprontei muitas coisas.</p>	<p>Função de continuidade: trajetória escolar – Escola 2 (séries iniciais EF) p/ Escola 3 (séries finais EF)</p>
<p>Tudo começou no começo do ano.</p>	<p>Informações sobre trajetória escolar: ponto de mutação / inversão / virada</p>
<p>Eu sou um pouco que eu quero ser emo, emo gótico. Porque eu tenho uma opinião muito diferente de certas pessoas, que para certas pessoas a morte é um terror,</p>	<p>Índices de características da personagem / narradora: sente-se muito diferente das outras pessoas, oposição</p>
<p>mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.</p>	<p>Índice de rompimento da norma: tema tabu / interdito, negativo x positivo: Catálise ligando os núcleos de ida para 6º ano com o da morte do avô que só vai ser referido no final da narrativa</p>
<p>Eu tenho opiniões, falas, muito diferentes de muitas outras pessoas, e o meu jeito de ser que até hoje eu não consigo fazer o meu pai, a minha tia, a minha mãe, ninguém entender, o jeito que eu quero ser.</p>	<p>Informações sobre a personagem / narradora</p>
<p>Eu sou uma pessoa que, quanto mais se pensa naquela coisa de mal, mas pra mim eu quero que seja pensada porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bem. E quando você entra para a libertação com o demônio, ele entra em você, mas não só pra ele tomar sua alma, mas pra ele fazer um teste, é como se fosse uma verdadeira [...] de um reality show, tudo que acontece é um teste que você tem que passar sem ser percebido.</p>	<p>Oposição de um jeito de ser e de pensar que choca os familiares e professores</p>
<p>Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem, matava aula, uma vez eu, atrás do colégio tinha a quadra, eu aprontei lá, eu acho melhor não contar não. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa, a diretora descobriu, o meu pai ficou muito decepcionado comigo.</p>	<p>Necessidade motivadora das ações incompreendidas</p>
<p>Depois de um certo tempo... é que eles não entendem, o certo é que tem</p>	<p>Catálise ligando o núcleo dos temas tabus / normas / atitudes esperadas com atitudes de oposição explorando concepções filosófico - religiosas diferentes da vivenciada na infância com a avó e profa. (núcleos anteriores)</p>
	<p>Função de continuidade: coisas que “aprontou” nessa escola / [Poderia ser interpretada como Rebeldia, mas para ela parece expressar dor, incompreensão, necessidade de exteriorizar sentimentos ruins???] Consequências: repreensão / punição / decepção do pai</p>

<p>vezes que os pais, eles querem que os filhos sejam de um modo que na verdade eles são, mas não são completamente, quanto mais profundo ele tenta ser, mais ele te reprime. Quanto mais você tenta ser liberto, conversar, falar, ser menos tímida, mais você é..., porque, quando você chega na hora de fazer a sua decisão, estremece tudo.</p> <p>Olha, o que eu gosto, eu gosto que quando os professores, principalmente familiar... porque não adianta contar a história de um colégio se a gente não pode contar a sua, que nem, quanto mais os pais e professores tentam se entender...</p> <p><i>Eles podem até tentar fingir que entende, mas não, porque quanto mais eles querem que [...] os filhos na escola, mais eles nos complicam, sabe por quê? Eles sempre querem dar uma solução, mas eles nunca esperam, chega, senta com a gente e conversa: por que você fez isso? Qual o motivo? Sempre chega já com sete pedras na mão, e é o que mais odeio.</i> Os pais nunca tentam entender os filhos, só tentam entender o lado deles, pra eles sempre são autoritários.</p> <p>O que foi importante aprender? A conviver. Na escola eu aprendi a me adaptar com vários tipos de pessoas, muitas até indiferentes, como eu, que prefere ser uma pessoa mais fechada e que não gosta de muita coisa, que nem, eu não sou muito de Deus. Muitas pessoas, no caderno é escrito uma pessoa diferente [???], mas as minhas amigas sempre gostaram de mim porque, a não ser que eu não goste de Deus, eu convivo com as pessoas normalmente, eu não falo pra ninguém. Mas a minha convocação [sic] é maçônica, é uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica assim que não vai.</p> <p>Então, quando eu comecei a estudar, eu fui me encaixando, eu usava um tipo de jeito de menininha, não esse não é meu jeito, eu não</p>	<p>Índice de características dos personagens Pais: incompreensivos, autoritários, repressores,</p> <p>Catálise: explicação das causas das ações que foram reprimidas / relação com decisão de sair de casa?????</p> <p>Catálise: relação explicativa do enlace entre as duas histórias (escolar e de vida) Pais e professores: incompreensivos, autoritários, repressores, sem abertura para o diálogo</p> <p>Sequência que mostra desejo de diálogo autentico x dialogo de professores e pais, visto como autoritário</p> <p>Índice de características dos personagens Diante da pergunta da entrevistadora, sintetiza e explica: escola como lugar de adaptação / assume papéis diferentes (si-mesmo x persona para agradar)</p> <p>Índices de características da personagem narradora: si-mesmo</p> <p>Índice de que no caderno registra coisas mais verdadeiras sobre si mesma?????</p> <p>Catálise: liga o núcleo anterior com núcleo da morte do avô / dor e raiva sufocadas com a perda da “vida não vivida” pela separação dos pais são atualizadas / questionamentos diante da morte do avô - nova perda</p> <p>Índice de que possui várias influências relativas à religião ou filosofias de vida e que vem tentando relacioná-las e assumindo atitudes coerentes com estas</p>
--	---

adapto a esse, depois eu usava um jeito mais eufórico, chega esse não é o meu jeito. Eu fui me adaptando a cada modelo, até se referir ao meu, e o que eu mais achei importante foi aprender a conviver com as pessoas, sem que elas saiba quem eu sou, e não perceba como eu sou, porque eu posso tá irada, eu posso querer xingar, fazer o que for, mas as pessoas não percebem, porque o mais que eu posso me deter eu aprendi a conviver. A cada ano que eu passo eu conheço as pessoas diferentes, com sentimentos diferentes e opiniões e eu procuro entender essas opiniões para aplicar em mim.

Em termos do estudo eu acho que eu deveria aprender mais a me dar com os professores, porque às vezes

tem professores que faz de tudo pra gente entender o que ele explica, mas às vezes é a explicação dele que não faz a gente entender.

Então o que eu acho que eu ainda não aprendi foi a conviver com algumas pessoas porque tem professores que eu me dou super bem,

a minha professora de história de lá eu me dava muito bem, mas já a de português não. Ela era evangélica minha professora de português e ela é só aquela pessoa assim, certa, e eu não aprendi a conviver, não aprendi a me dar com ela, então eu acho que eu deveria aprender a me dar com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores.

Às vezes as pessoas me perguntam: como você se sente? “Eu me sinto bem”. Mas a verdadeira coisa que a gente quer falar é assim: eu quero que você escuta que eu não gostei disso, que eu odiei isso, que você tem que fazer isso, mas às vezes a gente não diz com medo de magoar uma pessoa.

Esses dias, na minha casa, eu ia embora pra casa da minha mãe em Mato Grosso, mas eu não fui por causa do meu pai, eu vi o jeito que meu pai ficou, e eu vi ele sofrendo, e eu prefiro eu ficar sofrendo, eu ficar sofrendo do que ver o meu pai sofrer, porque meu pai e minha mãe é importante pra mim.

Sequência da percepção que tem de como foi mudando ao longo do processo de desenvolvimento / escolarização: mudanças da noção de si mesma e aquisição de autocontrole

Índice de características dos personagens professores

Conteúdos conceituais / factuais = conteúdos historicamente construídos e que os professores tentam ensinar nas suas várias disciplinas, mas que os alunos tem dificuldade de aprender – rápida referência que indica percepção de que estes podem ou devem ser importantes, mas, as emoções e sentimentos – simpatia / antipatia / empatia - presentes nas relações dificultam ou facilitam essa aprendizagem [??]

Índice de características dos personagens professores da escola anterior

Fórmula canônica da cultura desperta vontade de falar dos sentimentos e emoções suscitados na relação, mas reprime com medo de magoar o outro  
Ligar com desejo de diálogo autêntico

Função de encerramento de sequência

Índices de características da personagem / narradora:

Então, às vezes, qualquer pessoa, dependendo, se for um amigo e se a gente gosta de verdade dela, a gente prefere a gente sofrer e a gente pagar a punição do que vê ela,

mas às vezes

tem pessoa que quanto mais a gente faz pra agradar, quanto mais a gente faz uma coisa pra fazer ela ficar feliz, mais dá errado.

**Quem nem, um exemplo:** um amigo ele rouba no colégio e ele coloca a culpa em mim. Como eu gosto muito dele eu vou assumir a culpa. Ele vê que eu assumi a culpa e em vez dele agradecer e não fazer mais isso, ele faz de novo e ainda coloca a culpa em mim, mas chega um certo ponto que a gente tem que saber o nosso limite da confiança e a gente tem que falar: chega, eu não tô gostando disso, é melhor a gente se afastar, porque o que adianta a gente ter uma bela amizade e ter uma péssima convivência?

Uma vez uma professora de filosofia, eu acho que é, ela passou uma brincadeira bem assim: que cada pessoa, de sentimento psicológico, você falava que, quem se acha derrotado levanta. Cada pessoa que se acha com esse sentimento levantava e nessa brincadeira cada um conheceu o sentimento da outra e foi muito importante que a gente aprendeu a se conviver melhor,

**e a outra é bem assim:**

‘se você tivesse um amigo e ele fizesse uma festa e ele não te convidasse o que você faria: daria um gelo nele, terminaria a amizade ou tiraria satisfação?’.

Muitas vezes as pessoas preferem terminar a amizade e dar um gelo porque pensa que isso é uma amizade falsa, mas as vezes que a proporção daquela hora não teve como.

**Principalmente**

o meu irmão, ele fez uma festa e a amiga dele a Maria Isabel, que é minha amiga também, a gente conversando pelo MSN, ela falou que tava chateada que não convidou, e eu falei assim: você já perguntou por quê? E ela falou que não. E um pouco é que ela tinha uma amizade muito forte com o meu irmão. Ela começou a ter outra amizade com outro menino (ela tem 12 anos, meu irmão tem

**Índices de características da personagem / narradora:**

**Índices de características de novos personagens:** certos amigos

**Sequência** que revela envolvimento com atos que podem prejudicar [ processo que pode levar a passagem de rebelde para delinqüente, de acordo com a teoria psicológica referida na parte teórica]

**Sequência completa** procedimentos didáticos que motivaram a participação em atividades que contribuíram para autoconhecimento e expressão de sentimentos reprimidos, conhecimento do outro e respeito mútuo



seis), eu acho que é da mesma idade. Ele foi se afastando e antes se davam muito bem, e começaram a brigar, e meu irmão começou a se afastar, porque ela tava querendo sair fora da amizade,

então muitas vezes nós mesmos faz as pessoas nos afastar, porque quanto mais pensa que aquela pessoa ali que tá do nosso lado, nossa amiga, que quando eu precisava me acompanhar, é a que vai me jogar no poço, e a que eu afastei, vai vir de lá de longe e vai me dar a mão, porque as verdadeiras pessoas que nos querem bem, as vezes é o contrario, só nos querem ver pelas costas.

Eu, muitas vezes....

... dizem que madrasta é o terror, dizem que madrasta é a pior coisa da vida, mas com tudo isso eu aprendi a viver com a minha madrasta, a gente se dá super bem, e é assim, quando ela tá nervosa eu sei assim distinguir as coisas, o seu sentimento pela sua voz, porque eu sou uma pessoa que leva muito o sentimento como se fosse uma vida, e a vida como se fosse o sentimento, porque não adianta nada a gente viver e não ter pra quem servir.

Uma frase que eu gosto é assim: Amo a vida porque sinto que na vida alguém me ama, no céu, na terra, no céu, estará ali perto me observando. Então quanto mais a gente vive, mais a gente tem que pensar que a gente tá vivendo pra uma pessoa, não importa quem, se vai ser pai, mãe, não importa quem, mas uma dia vai chegar uma hora que você vai encontrar uma pessoa que vai [...] tudo que você precisar...

... principalmente

quando meu avô morreu. Eu fiquei desorientada, como eu disse, eu tirei a roupa atrás do colégio, aconteceu um monte de coisa da direção, eu não tava nem aí, eu começava a xingar os professores, jogava mesa, procurava briga dentro da sala de aula, eu começava a fazer muita coisa errada porque o meu avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive porque ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos. Então, eu tinha um amor muito

Conflito com papel materno?????

Mãe (a pessoa “que eu afastei, vai vir de lá de longe e vai me dar a mão,”

Versus

Madrasta ; fama de ruim, mas é quem está acompanhando, dando a mão?????

Índices de características de nova personagem: madrasta

Termo repetido, enfatizado = Relação com o avô????? Metáfora usada para indicar para onde foi alguém que morreu

Sequência completa a morte do avô atualizou a sensação de desamparo e dor pela separação dos pais e a história de rebeldia e agressividade se repetiu

<p>grande por ele, e até ele que tinha a minha guarda. Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?</p> <p>Até que um dia eu sentei, tava bem de noite, as estrelas, lua cheia.</p> <p>Eu olhei pro céu e falei assim: não importa quem seja, Deus ou o demônio, me mostra uma luz pra eu ver se meu avô tá feliz, tá bem, e nas estrelas de repente, eu não sei se foi ilusão minha ou se foi de verdade, de repente as estrelas começou a brilhar em forma de um coração e bem na hora apareceu um xis dentro dele, eu não sei se foi imaginação minha ou se foi a realidade. Depois daquilo lá eu comecei a pensar: e se fosse com outra pessoa, como é que ela se sentiria também? E se tudo que tá acontecendo comigo fosse com a minha melhor amiga, o que eu ia pensar, o que eu ia ter que fazer? Eu ia dar o braço? Ia falar: calma isso vai passar? Ou simplesmente ia falar: desconta a sua raiva em quem tiver na sua frente? Então pensei: seria melhor eu dar o ombro pra ela chorar, estender o braço pra ela não se prejudicar e ser uma verdadeira amiga e depois disso eu comecei a mudar.</p> <p>Vim pra cá porque eu já tava assim mal, manchada lá no colégio, nas coisas, depois de tudo que eu fiz.</p> <p>Vim pra cá e tudo aconteceu, isso tudo aconteceu foi nesse ano. E é o que tenho assim pra contar.</p> <p>2ª entrevista 2011-07-29</p> <p>E: Você nasceu em Pimenta Bueno, mas começa a sua história contando de uma escola em Mato Grosso. Conte um pouco mais sobre isso.</p> <p>J: Eu nasci em Pimenta Bueno e morava com meu Pai, meu pai foi embora, foi morar no garimpo, essas coisas. Eu fui pra Mato</p>	<p>Índices de características de novo personagem: AVÔ</p> <p>Índices de características do ambiente</p> <p>Sequência completa Consolo espiritual através de uma experiência transcendental</p> <p>Função de fechamento da história de vida e da trajetória escolar</p>
--	--

Grosso com minha Mãe, onde ela conheceu meu padrasto, foi lá onde começou nossa história. Em Mato Grosso em morava com minha Mãe, com meu padrasto e com meu irmãozinho que tava quase pra nascer (...) ele tem eu acho que nove aninhos e eu tenho doze, sou um pouco mais velha que ele. Em Pimenta Bueno foi o período em que eu fui criada com minha avó mais tempo, fui morar com minha mãe quando ela tava grávida e daí foi quando eu fui morar com o pai do meu irmão. Eu morei com ela só dois anos, meu pai voltou do garimpo, voltou da Venezuela onde ele tava e pediu pra mim morar com ele, e é o momento que eu tô morando. Meu irmão mora em Mato Grosso com a minha mãe.

E: Você contou que teve alguns problemas na escola no ano passado. Conte como foi sua história na escola antes desses problemas.

J: Olha, os problemas que eu tive nunca foram muita coisa, eu sempre tive problema de conversar muito, eu sou conversadeira, pareço uma tagarela. Foi muito bom porque eu sempre me dei muito bem com os professores, mas quando eu pego birra, num vem pra cima não. Me dava bem com o professores e eu sempre fui de ter bastante amigos, porque eu sempre fui de me enturmar, chegar, conversar, e sempre assim de boa, as coisas, deu entender alguma coisa?

E: O que você lembra da Missionária Lúcia, que você mencionou na sua história?

J: Acho que a Missionária Lúcia foi minha professora na quarta série. Era assim: na quarta-série ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom, teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD gravado para mim, sempre teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã, assim.

**Contradição** com próximas frases quando diz que não gosta muito de conversar, que prefere pensar bem antes de falar

Você registra de alguma forma as coisas que sente e prefere não contar pra ninguém?

Eu nunca gosto de falar demais, assim, o que eu tô pensando, eu gosto de pensar porque as vezes falando sempre o que tá pensando, a gente acaba falando o que não deve, então eu procuro sempre pensar no que eu falo, pensar as atitudes que eu vou tomar, que as vezes até num olhar desconfiado você fala o que você ta escondendo, e é assim, eu penso as minhas atitudes, o que eu vou falar, e eu não sou de ficar procurando muita conversa sobre esses tipo de assunto. O assunto que me envolve eu gosto de sempre manter distância desse assunto, porque eu sei que alguma hora eu posso acabar falando. Eu costumo escrever as coisas que eu sinto, mas é difícil. Todas as coisas que eu escrevo eu arranco fora, eu jogo fora e queimo porque eu acho assim: na hora da raiva eu prefiro escrever num caderno, me soltar, do que falar pras pessoas porque as vezes uma palavra ela pode magoar muito mais do que, como é que eu posso falar... Que nem eu te dou um tapa, mas uma palavra pode te magoar muito mais do que isso. Então eu escrevo no caderno, quando passa a minha raiva eu leio o que eu escrevi, vejo o que é que aconteceu direito, reflito, quando acabo de refletir eu pego, arranco a folha, “coiso” e queimo ela, pra não ter vestígios do que eu escrevi, porque quem sabe essa folha não pode me comprometer? Eu jogo no lixo, sem querer já aconteceu, a pessoa pega, ainda mais se eu escrevi dela, e pensa que eu tava fazendo maldade, aí eu sempre queimo.

Para terminar sua história na escola, você gostaria de falar mais alguma coisa?

Tem uma coisa que eu sou muito, como eu posso dizer, estourada, eu já disse isso uma vez, então nesse tempo eu já cacei muita briga com os professores e no final das contas eu vejo que quem tava errada era o aluno porque dizem assim: a professora é ruim, mas aquela professora que é ruim, ela é a melhor, sabia? Porque aquela que deixa

Índice de relação de gesto de solidariedade com a morte do avô e/ou comportamentos agressivos / sanções disciplinares

contradição

<p>tudo pra lá, você fez desse jeito tá ótimo, mas tá mal feito, é aquela professora que não sabe dar valor ao trabalho do aluno, mas aquela que tá ali falando que tá errado, faz de novo, é a melhor professora, então eu gosto desse tipo de professora que tem a professora Joana, eu não vou com a cara dela, porque ela é muito chata, mas ela é chata porque ela quer ensinar, eu sei disso. E acho que isso é bom relatar que a gente tem que saber prestar atenção nos professores, na atitude dele, porque aquele que você mais gosta é o pior professor, porque ele que te dá mais a mão.</p>	
--	--

#### CÓDIGOS UTILIZADOS:

... – frase inconclusa.

(...) - conteúdo verbal não compreendido, perdido

[...] - conteúdo suprimido intencionalmente pelo pesquisador na citação

Texto negrito – ênfase dada pelo/a pesquisador/a

núcleos narrativos

catálises

Informações

Índices

Sequências